



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

TESIS

“Realmente trabajamos con lo que sabemos, con lo que tenemos y con lo que hay: derechos y conflictos lingüísticos entre el español y el Hñähnu en una escuela primaria indígena del Valle del Mezquital”

Para obtener el título de
Licenciada en Trabajo Social

PRESENTA
Lic. Ana Camacho Callejas

Director
Dr. Jorge Dolores Bautista

Comité Tutorial

Presidente	Secretaria	Vocal
Dr. Jorge Dolores Bautista	Dra. Araceli Jiménez Pelcastre	Dr. Ismael Aguillón León
Suplente		
Dra. Eva Alonso Elizalde		

Pachuca de Soto, Hgo., México., mayo 2025



Asunto: El que se indica

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a Camacho Callejas Ana, le otorgamos nuestra autorización para entregar en formato digital el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional y obtener el título de Licenciada.

MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
DIRECTORA

DRA. ARACELI JIMÉNEZ PELCASTRE
SECRETARIA

DRA. EVA ALONSO-ELIZALDE
SUPLENTE

Carretera Pachuca-Astipán Km. 4 s/n. Colonia
San Coyotlán, Pachuca de Soto, Hidalgo, México.
C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 726 00 Ext. 41037
jsaiz.leshur@uah.edu.mx

Dedicatoria

Llenos de regocijo, de amor y esperanza, dedico este proyecto a cada uno de mis seres queridos, quienes han sido mis pilares para seguir adelante.

Es para mi muy satisfactorio dedicarles a ellos este logro, porque con mucho esfuerzo, esmero y trabajo se pudo concluir y fueron siempre el aliento para superar los retos.

A mi familia, gracias por ser parte de mi vida y por permitirme ser parte de su orgullo.

Gracias a los docentes por impulsarme a ser cada día mejor. Gracias a ellos y ellas por sus sonrisas, sus enseñanzas, su paciencia y por todas las lecciones que nos transmitieron siempre. Agradezco también sus esfuerzos y la dedicación durante todo este tiempo, ya que, con su sabiduría, me enseñaron a ser mejor persona.

Agradecimientos

Gracias a la universidad por haberme permitido formarme en ella. Gracias también a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya sea de manera directa o indirecta; todos ustedes fueron responsables de la conclusión de este pequeño aporte al conocimiento y que al mismo tiempo constituye el último paso en la culminación de nuestros estudios superiores.

Gracias a mis padres, hermana y abuelos que fueron mis mayores promotores durante este proceso.

Gracias a dios, que fue mi principal apoyo y motivador para continuar cada día.

Debo un agradecimiento especial al Dr. Jorge Dolores Bautista, director de este proyecto de investigación, por sus orientaciones, puntos de vista y sugerencias, las cuales fueron fundamentales para su conclusión. Debo agradecer además la disposición que siempre encontré en él y en todos los que conforman el comité para asistirme en mis dudas, además de su comprensión y ánimo ante los errores y las necesidades de mejora. Sus exigencias fueron importantes para formarme y aprender.

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
TABLA DE CONTENIDO	

RESUMEN/ABSTRAC

INTRODUCCIÓN **2**

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN **6**

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.2 EL CONTEXTO DE ESTUDIO: EL VALLE DEL MEZQUITAL, HIDALGO	9
1.3 EL OTOMÍ O HÑÄHÑU DEL VALLE DEL MEZQUITAL	13
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	13
1.4.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN GENERAL	13
1.4.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS	14
1.5 JUSTIFICACIÓN	14
1.6 OBJETIVOS	15
1.6.1 OBJETIVO GENERAL	15
1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1.7 SUPUESTO GENERAL	16
1.8 METODOLOGÍA	16

CAPÍTULO II. LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO HERRAMIENTA PARA LA PROTECCIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS **23**

2.1 DERECHOS HUMANOS Y CONSERVACIÓN DE LA RIQUEZA LINGÜÍSTICA	24
2.2 MARCO LEGAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS	27
2.2.1 MARCO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS	28
2.2.2 MARCO NACIONAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS	31
2.2.3 MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN EL ESTADO DE HIDALGO	38
2.3 DE LA CUESTIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	42
2.4 DISCRIMINACIÓN, RACISMO Y CONFLICTO LINGÜÍSTICO EN EL ESPACIO ESCOLAR	44
2.5 PROCESOS DE CASTELLANIZACIÓN Y CONFLICTO LINGÜÍSTICO	46
2.6 DIVERSIDAD CULTURAL, DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y TRABAJO SOCIAL	49
2.6.1 EL PAPEL EMERGENTE DE TRABAJO SOCIAL EN EL CAMPO DE LAS PROBLEMÁTICAS INDÍGENAS	53

CAPÍTULO III. DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y PRESERVACIÓN DEL HÑÄHÑU EN EL VALLE DEL MEZQUITAL, HIDALGO: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL **57**

3.1 LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO DE PRESERVACIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL HÑÄHÑU	57
3.2 FAMILIA, VIDA COTIDIANA Y ESPACIOS SOCIALES DE RESISTENCIA LINGÜÍSTICA DEL HÑÄHÑU	64
3.3 DOCUMENTAR PARA DIFUNDIR Y NORMALIZAR EL HÑÄHÑU	69

CAPÍTULO IV. CONFLICTO Y DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR EN EL VALLE DEL MEZQUITAL **73**

4.1 ALGUNOS ASPECTOS DESCRIPTIVOS DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	74
4.2 RESULTADOS	77
4.2.1 LAS MUJERES DE MAGUEY VERDE COMO REFERENTES PRINCIPALES DE LA LENGUA LOCAL	77
4.2.2 TESTIMONIOS DE NIÑAS Y NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA MAGUEY VERDE	81
4.2.3 PROFESORAS Y ENSEÑANZA DEL HÑÄHÑU . “TRABAJAMOS CON LO QUE SABEMOS, CON LO QUE TENEMOS Y CON LO QUE HAY”	84
4.3 ANÁLISIS	88

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES **92**

REFERENCIAS **102**

Resumen

El Trabajo Social es una profesión comprometida con los seres humanos, encargada de velar por los derechos humanos individuales y colectivos a partir de valores éticos. Para las y los trabajadores sociales el campo de la interculturalidad está relacionado con el respeto a la diversidad cultural, lo que significa atender las necesidades sentidas por las comunidades indígenas desempeñando un rol crucial en la promoción de los derechos lingüísticos.

El documento reporta los resultados de un ejercicio investigativo real respecto al conflicto lingüístico entre el español y el Hñähñu en una escuela indígena situada en el Valle del Mezquital, región perteneciente al estado de Hidalgo, México. Con ese fin, se pasa revista a la situación de las lenguas en el mundo, en el país y en la región de estudio, así también se describen distintas resoluciones que, a nivel internacional, protegen los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, así como en el ámbito nacional y local, destacando la Ley de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas y las instituciones encargadas de materializar estos derechos humanos.

A partir de la revisión de distintos informes de investigación se comprueba que existe una incidencia variable en torno al fomento, reconocimiento, respeto y promoción del Hñähñu en diferentes espacios sociales, familiares e institucionales en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Los datos probados según la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) muestran la realidad en el ejercicio de los derechos lingüísticos en una escuela primaria bilingüe.

Se concluye que pese a las disposiciones legales el Hñähñu presenta un riesgo significativo de desaparición ante la disminución de la población infantil hablante, como parte de la ruptura generacional en la transmisión de la lengua y donde la escuela enfrenta profundos retos pedagógicos y didácticos para erigirse como alternativa en su enseñanza y en el cumplimiento del derecho a la educación en la lengua materna. Se identifican que la intensidad de los procesos migratorios incide en el desplazamiento de la lengua, así como los procesos de castellanización y, aunque hay avances, las estrategias públicas son insuficientes en la conservación de la lengua y

en el ejercicio pleno de una igualdad lingüística.

Palabras clave: derechos lingüísticos, trabajo social, lengua indígena, cultura, diversidad cultural

Abstract

Ra mpefi pa gat'ho ge n'a ra hoga 'befi pa gath'o yä jä'i, ge di ja ra su po gat'ho ya nt'epi ya jä'i de t'ada n'a desde di mudí ya t'ek'ei. Pa gat'ho yä mefi ha ra nguni de gat'ho ya mfädi 'mui ge di ntheui ha ra t'ek'ei de gat'ho ya mfädi 'mui, te petsi ga pädihu na'ä di ja 'bedi de ya mudi hnini ge di ho'ä ha ya hmäti de gat'ho ya nt'epi ya mudi hñäki.

Ra hmunts'a hem'i di hmä ya hmunts'i de n'a ra 'befi xa thoni geä mäjuani de ra ntuhni ga hñäki de ra ñänfo n'e ra Hñähñu ha n'a ra ngu nxadi ha ra 'batha ra 'bot'ähi, ha n'a ra t'uka hyodi Njunthe, 'monda. Hange njani, di thogi n'a ra hyandi de ra hñäki ha ra xihmai, ha ra hnini 'monda n'e ha ra t'ukhyodi ha di nxadi, di su ya nt'epi hñäki de ya mudi hnini, njani ha ya nguni de gat'ho n'e nseka de 'ra, di uti njani ra hmämbät'ot'e ya nt'epi ya hñäki ya hnini mudi mem'onda n'e ya ngu ga nxadi te petsi di udi ya 'befi de nuya ya nt'epi ga jä'i.

Di mudi ya thandi ya hmä na'ä di thoni di fädi ge di ja n'a ra nja ko ra hmäti, ra mfädi, ra t'ek'ei n'e ra nxadi ra Hñähñu habu ra za pa gat'ho, ya da'mui n'e ha ya ngu ga nxadi ha ra 'batha ra 'bot'ähi, Njunthe. Ya hmunts'a fädi enä ra hmämbät'ot'e ya nt'epi ya hñäki ya hnini mudi mem'onda (LGDLPi) di uti ra manjuäntho ha ya nthoki ya nt'epi ya mudi hñäki ha ná ra mudi ngunxadi.

Di jua'u ya uni manjuäntho hñäki Hñähñu di nja n'a ra nts'o da 'medi ante ya bätsi ya hin di ñä, ngu n'a xeni di ntuni ha ra uti hñäki habu ra ngu nxadi di ntheui ya dänga nxadi ga ngu nt'udi pa da häi ngu n'a ra 'befi ga uti n'e ra hyoka nt'epi ga nxadi de ra mudi hñäki. Di hneki ge ra ts'edi de ya hongä hoga 'mui di fudi ko ya eni de ra hñäki, ngu njani ra 'yo ya utä ñänfo n'e, maske 'rab'u, ya 'befi de gat'ho ge di juahu ha ra nsu ra hñäki ko n'a ra hoga 'befi de n'a ra hñäki mahyegi.

Ya nt'agi noya: ya nt'epi hñäki, ya 'befi pa gat'ho, mudi hñäki, mfädi 'mui.

Introducción

El proyecto, realizado desde un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo de indagación social, trata sobre los procesos de desplazamiento, subordinación y hegemonía que presenta el español frente al Hñähñu en una escuela primaria indígena de la localidad Maguey Verde, perteneciente al municipio Tecozautla en el Valle del Mezquital, ubicado en el estado de Hidalgo. Los datos analizados permiten reconocer los retos lingüísticos y educativos en el ejercicio de los derechos lingüísticos para las nuevas generaciones, así como también muestra la importancia que tiene la lengua originaria para los habitantes del Valle de Mezquital. Esto significa que partimos de la intervención de trabajo social como un procedimiento o conjunto de acciones encaminadas al fortalecimiento de los derechos lingüísticos y, por tanto, la preservación de la cultura de los pueblos originarios. El trabajo tiene su origen en la identificación, como una necesidad fundamental, de la revitalización de la cultura indígena a partir de la promoción, el reconocimiento y el uso social de las lenguas indígenas, particularmente del otomí o Hñähñu en su variante del Valle del Mezquital, de la que se estiman más de cien mil hablantes ubicados en 36 municipios.

La Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos reconoce en su artículo 2º, apartado A, Fracción IV, el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas, sin embargo, hay que admitir que esta garantía es relativamente reciente, pues la Ley de los Derechos Lingüísticos fue aprobada apenas hace poco más de veinte años, en el 2003. A pesar de ello, pasar revista sobre la situación por la que transita la materialización de los derechos lingüísticos en una región de gran diversidad y vitalidad cultural resulta totalmente oportuno. En ese sentido, el reconocimiento de este derecho implica tres elementos primordiales: primero, permitir y fomentar el uso de las lenguas; segundo, el reconocimiento y respeto de las lenguas indígenas como lenguas vigentes y con la misma validez que el español, sobre todo en procesos frente a instituciones y, tercero, la promoción de estas lenguas como obligación del estado

mexicano, desde los espacios educativos hasta los institucionales (INALI, 2020).

El análisis documental realizado sobre la realidad del ejercicio de los derechos lingüísticos en la región estuvo encaminada precisamente a reconocer esos tres ámbitos de manifestación o concreción, es decir, se buscaron fuentes documentales en torno a investigaciones cuyo objetivo haya sido analizar la realidad de las lenguas indígenas, con miras a describir la situación que atraviesa el Hñähñu en el Valle del Mezquital. Específicamente se destacan los diferentes ámbitos de la realidad donde se materializan con mayor o menor medida dichos derechos y nos aventuramos a establecer de forma por demás interpretativa hasta qué punto su ejercicio en esas realidades permite su preservación, así como algunas recomendaciones al respecto. Estos datos permiten también contextualizar los resultados de la investigación real sobre lo que ocurre concretamente en el ámbito escolar en la relación hegemónica del español ante la lengua local, mostrando el desplazamiento lingüístico y los retos que tiene el sistema escolar para hacer efectivo los derechos lingüísticos de la niñez, especialmente frente a la ruptura de la transmisión generacional de la lengua.

El documento ofrece además algunos elementos teóricos sobre el conflicto lingüístico vinculado con el desarrollo de la educación indígena en el país, así como también respecto a la situación de las lenguas indígenas, para luego describir el marco legal internacional de los derechos lingüísticos, destacando aquellos acuerdos alcanzados en los organismos internacionales para proteger la diversidad lingüística y la cultura de los pueblos originarios. Por su parte, a nivel nacional se reportan distintas disposiciones constitucionales que reconocen la composición pluricultural del país y con ella su carácter plurilingüe sustentada en los pueblos originarios. Del ámbito estatal también se registran distintas disposiciones legales para el caso del estado de Hidalgo, como respuesta concreta a la realidad cultural del territorio donde habitan diferentes pueblos originarios y perviven, a pesar de los riesgos de desaparición, distintas variantes lingüísticas como el caso del Hñähñu propio del Valle del Mezquital.

Metodológicamente el estudio estuvo basado tanto en fuentes de información secundarias como en datos empíricos a partir de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y profesores de una escuela primaria indígena, empleando para ello un

enfoque cualitativo considerando que estas fuentes primarias y secundarias constituyen una representación de las múltiples realidades que son construidas mediante los procesos de investigación. En ese sentido, en su vertiente documental se consultaron múltiples fuentes de información, tanto digitales como físicas, en las que se buscaron especialmente artículos de investigación, informes, libros o capítulos de libro referente a la situación lingüística que prevalece en el Valle del Mezquital. Posteriormente, los textos fueron analizados y filtrados con base en su pertinencia para los propósitos del estudio y mediante un proceso de análisis fueron clasificados de acuerdo con el contenido y la relevancia de la información presentada.

El documento está organizado en cuatro partes. En la primera se abordan los aspectos generales de la investigación, es decir, se describe con cierto detalle el diseño del proyecto e incluye el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, se expresan los argumentos en torno a su relevancia y se formulan los objetivos y las hipótesis que dirigieron la búsqueda de información. Así también, se refiere el procedimiento metodológico empleado y se abordan los aspectos generales del contexto que son fundamentales para comprender tanto la naturaleza del problema que se investiga como permite encontrarles sentido a las evidencias identificadas. El segundo capítulo, contiene los elementos teóricos que fundamentan y permiten interpretar los hallazgos, se destacan sobre todo los aspectos legales a nivel internacional, nacional y local sobre los derechos lingüísticos, los cuales se concretan en el papel y los desafíos que eventualmente pueden jugar las y los profesionistas del trabajo social en torno a su promoción de justicia social, los derechos humanos, el respeto a la diversidad y materialización.

El tercer apartado del documento integra los aspectos centrales del estudio, pues en él se abordan los principales resultados de la revisión documental a partir de una caracterización que identifica los diversos ámbitos en los que, desde nuestra interpretación, hay una mayor incidencia en torno al cumplimiento o materialización de los derechos lingüísticos. El cuarto capítulo ofrece los resultados de la investigación empírica, en el que se describen algunos aspectos metodológicos del trabajo de campo, se describen los puntos de vista de las profesoras, el papel de las mujeres en

la conservación de la lengua y se expone el discurso de las y los protagonistas del estudio. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I. Aspectos generales de la investigación

Este capítulo describe el diseño de la investigación, partiendo de la problematización de la condición actual que manifiestan cultural y socialmente las lenguas indígenas en el país, pero especialmente el Hñähñu en el Valle del Mezquital, condensada en un conjunto de preguntas de investigación que se buscan responder a través de la investigación documental. Con ese propósito se destaca la importancia del ejercicio de investigación y se establecen los objetivos que guían al estudio, así como se formulan algunos supuestos que funcionan también como coordenadas en la búsqueda de la información documental.

1.1 Planteamiento del problema

El Hñähñu u Otomí del Valle del Mezquital, constituye una de las 364 variantes lingüísticas que existen en el país. Forma parte de la familia lingüística denominada oto-mangue, de la que sólo la agrupación lingüística Otomí se compone por al menos nueve variantes y más de veinte autodenominaciones. Pese a que el otomí en general presenta cierta fortaleza lingüística, el número de hablantes ha disminuido en los últimos años, al pasar de 291, 722 hablantes en 2000 a 284, 992 en 2010, debido a los altos índices de migración, los procesos de urbanización y castellanización, entre otros factores (INALI, 2000). La castellanización constituye un proceso sustractivo que implica la renuncia al uso de la lengua materna para obtener la competencia lingüística en la lengua española, presentada como una alternativa de integración a la cultura nacional y para mejorar sus condiciones de vida.

El análisis sobre las lenguas nacionales en riesgo de desaparición, realizado por el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) hace más de veinte años y del que no existe actualización, reconoce que la variante otomí del Valle del Mezquital se encuentra con mediano riesgo de pérdida (INALI, 2000). Esto significa que la proporción de niños hablantes es menor a 25%, que se cuenta con por lo menos 1000 hablantes y más de una localidad con 30% y más de hablantes, según la clasificación empleada por el INALI. De manera específica el análisis identifica 88,537 hablantes en el total de las localidades, sin embargo, 69,998 de ellos se encuentran en localidades

con 30% y más de hablantes. En otros datos, de las 1106 localidades con hablantes del otomí en el Valle del Mezquital, sólo 368 tiene el 30% o más de su población hablante. Por lo que la proporción de hablantes es de 63.07%, pese a ello, sólo el 19.94% de los niños de 5 a 14 años hablan el Hñähñu, situándose en el tercer grado de riesgo de desaparición de los cuatro establecidos. Datos recientes del Censo de Población y Vivienda 2020, indican que en el estado de Hidalgo más de cien mil personas hablan el Hñähñu u Otomí del Valle del Mezquital situados en 36 municipios, de una población total de casi 300,000 hablantes de todas sus variantes distribuidas en siete estados de los que Hidalgo concentra la mayor población de hablantes.

La manifestación de la pérdida de una lengua se expresa en la disminución del número de hablantes, su dispersión geográfica, el predominio de hablantes adultos y en la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones, así como su exclusión de los espacios públicos e institucionales, su ausencia en los medios de comunicación y la disminución de su uso al interior de las comunidades y las familias (INALI, 2000). La vitalidad lingüística también se expresa en su transmisión intergeneracional, la proporción de personas monolingües, la cohesión interna de la comunidad lingüística, el nivel de identidad como parte de un pueblo indígena y la capacidad de liderazgo de sus autoridades, su presencia política en los distintos niveles de gobierno y el aislamiento geográfico o ausencia de vías de comunicación (INALI, 2000).

Dentro de este panorama lingüístico, existen condiciones de disparidad que reflejan la diversidad lingüística y cultural y que hacen necesario su estudio y la necesidad de proponer acciones de intervención donde el Trabajo Social puede aportar desde sus enfoques y orientaciones de trabajo; en torno a las condiciones de asimetría y desplazamiento generadas en las aulas cuando se reconoce el carácter multicultural y lingüístico del espacio escolar. En tanto se trata de un espacio social que configura relaciones basadas en las características socioculturales de las y los estudiantes, los profesores y directivos y a partir de las condiciones institucionales y estructurales que allí se reproducen. En ese sentido, las interacciones lingüísticas que se establecen entre estudiantes provenientes de familias donde los padres tienen como lengua

materna el Hñähñu y el docente, impacta en el aprovechamiento escolar de las niñas y niños, así como en su autoestima, las dinámicas de integración escolar y los conflictos lingüísticos generados por el tipo de interacciones sociales y culturales que se producen.

Se ha reconocido que, mediante las experiencias de las docentes, la escuela reproduce el conflicto lingüístico, en tanto cumple una función sociolingüística con la primacía del español que acelera y apoya el desplazamiento de las lenguas originarias, es decir, hay una lengua hegemónica protagonista de los procesos educativos que ignora, devalúa y niega la presencia del resto de las lenguas. Así también, la pertenencia a una comunidad indígena lleva un impacto negativo en el aprendizaje de las y los estudiantes dadas las condiciones de inequidad, exclusión y los prejuicios que pesan sobre quienes tienen como lengua materna una lengua originaria. De hecho, en términos educativos siempre se ha considerado que el dominio de las lenguas indígenas en niños y niñas constituye un obstáculo para el aprendizaje, de modo que aspirar al logro escolar ha implicado desde siempre renunciar a las prácticas lingüísticas propias, negando con ello su pertenencia cultural y situando a las lenguas originarias en un lugar marginal al reproducir procesos de aculturación y dominio (Bautista, 2018).

En este contexto, hay que reconocer que dentro del aula se puede convivir con diversos grados de bilingüismo, donde al mismo tiempo convergen alumnos y alumnas que dominan distintas lenguas originarias como resultado de los procesos migratorios internos, aunado a las variedades lingüísticas del español que son asociadas también con el fracaso escolar por el escaso dominio de la expresión oral y escrita (Neumann & Quevedo, 2004). Se suma a esta situación, el desconocimiento de las lenguas indígenas o las variantes locales por parte del profesor o, aunque sean escuelas indígenas y dominen la lengua en muchas ocasiones prefieren el empleo del español en los procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí la complejidad lingüística que se configura al interior de los salones de clases, donde la comunicación se hace difícil y diversa, particularmente entre profesores y estudiantes y cuyas consecuencias se pueden observar empíricamente en las experiencias de aprendizaje de las y los niños.

En ese sentido, la investigación busca describir el conflicto sociolingüístico entre el Hñähñu y el español en una escuela primaria pública a partir de las experiencias en torno a sus aprendizajes referidos por estudiantes del centro escolar. A fin de mostrar, de manera muy amplia, las experiencias de aprendizaje que se configuran en una escuela con población bilingüe y caracterizada por su diversidad cultural. Analíticamente se destacarán aquellos aspectos sociales y culturales que entran en conflicto y que determinan la primacía del español al derivar en procesos de castellanización que violentan el derecho a una verdadera educación bilingüe o intercultural. Constituye una respuesta al énfasis de las investigaciones en los aspectos formales de la lengua o en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza, sin considerar los factores sociolingüísticos inmersos en los procesos educativos.

1.2 El contexto de estudio: El Valle del Mezquital, Hidalgo

El Valle del Mezquital constituye una de las diez regiones geográficas que componen al estado de Hidalgo. Está conformada por 26 municipios, entre los que se encuentra Actopan, Ajacuba, Alfajayucan, El Arenal, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Chapantongo, Chilcuautla, Francisco I. Madero, Huichapan, Ixmiquilpan, Mixquiahuala, Nopala, Progreso de Obregón, San Agustín Tlaxiaca, Santiago de Anaya, San Salvador, Tasquillo, Tecozautla, Tepejí del Río, Tepetitlán, Tetepango, Tezontepec de Aldama, Tlahuelilpan, Tlaxcoapan y Tula de Allende.

Estos municipios conforman una macrorregión que se caracteriza por un clima semidesértico, muy caliente durante el día y con bajas temperaturas por la noche. Hay escasa precipitación y la vegetación es principalmente xerófila. La región se localiza en la parte occidental del estado de Hidalgo (latitud de 2040 m. sobre el nivel del mar), entre los 98° 50' y 100° 2' de longitud y los 19° 40' y 20° 50' de latitud, aproximadamente, colindando con el estado de México y Querétaro. La temperatura promedio es de 18°C; durante enero, el mes más frío, se registra una temperatura promedio de 13°C, y de 21°C en los meses más calurosos, de junio a agosto. La precipitación anual promedio es de 409 milímetros.



Fuente: Contreras (2021, pág. 31)

El Valle del Mezquital se caracteriza por ser un lugar contrastante en el que a pesar de la aridez de su territorio posee una enorme riqueza cultural que se expresa en sus prácticas culturales y celebraciones que dan cuenta del mestizaje y los procesos de evangelización. La ritualidad todavía presente refleja la relación entre los seres humanos, la naturaleza y lo sagrado, cuyo vínculo armónico se manifiesta en el bienestar material de la comunidad a partir, por ejemplo, del logro de una buena producción agrícola y la integración social (Moreno, Garret Ríos, & Fierro, 2006).

Como es de esperarse, la región se encuentra situada en medio de un conjunto importante de elevaciones, entre los que destaca al este la Sierra Madre Oriental, al norte el cerro de Juárez, hacia el sur la serranía del Mexé y al oeste la sierra del Xinthé. Dado su carácter desértico carece de potencial agrícola, con vegetación propia de las zonas áridas y escasos recursos hídricos, no obstante, la población ha sabido aprovechar y subsistir con los pocos recursos naturales existentes, aunque en zonas muy específicas pueden encontrarse prácticas de producción agrícola, especialmente de maíz y frijol, de aprovechamientos forestal.

La región del Valle del Mezquital tiene una población de casi un millón de habitantes, según el último censo de población y vivienda, de los que destacan Tepji del Río, Ixmiquilpan y Tula de Allende por el tamaño de su población, 90,546, 98,654 y 115,107 respectivamente (INEGI, 2020a). Estos municipios ocupan el octavo, séptimo y sexto lugar a nivel estatal por el tamaño de su población (INEGI, 2020b). En cambio los municipios con menor población son Chapantongo con 12,967 habitantes y Tetepango con 11768 habitantes. Otros municipios con una población significativa en la región son Actopan con una población de 61,002 habitantes y Atotonilco de Tula con 62,470 personas.

Si comparamos el municipio de mayor tamaño con el menor en cuanto a su población, los datos nos indican algunos contrastes relevantes al interior de la región. En el caso de Tula Hidalgo, el INEGI (2021) reporta que las mujeres tienen en promedio 1.4 hijos nacidos vivos y 3.8 es el porcentaje de hijos o hijas fallecidos; la población económicamente activa es de 61%, de los que 42% son mujeres y 58% hombres; la tasa de alfabetización es de 99.2% para la población de 15 a 24 años y 96.8% para la población de 25 años y más; el 78.2% de la población se encuentra afiliada a servicios de salud; el 0.53% de su población habla alguna lengua indígena y de ellos 0.34% son monolingües y; en cuanto a la disponibilidad de bienes, en casi el 90% de las viviendas hay una lavadora y el 50% dispone de un automóvil.

En el caso de Tetepango, la misma fuente (INEGI, 2021) señala que las mujeres tienen promedio 1.5 hijos nacidos vivos y 2.9 es el porcentaje de hijos o hijas fallecidos; la población económicamente activa es de 55.7%, de los que 36.8% son mujeres y 63.2% hombres; la tasa de alfabetización es de 99.1% para la población de 15 a 24 años y 93.4% para la población de 25 años y más; el 66.9% de la población se encuentra afiliada a servicios de salud; el 0.28% de su población habla alguna lengua indígena y de ellos 0.00% son monolingües y; en cuanto a la disponibilidad de bienes, el 83.4% de las viviendas cuenta con una lavadora y poco más del 48.3% dispone de un automóvil.

El poblado de Maguey Verde, Hidalgo (INEGI, 2021) perteneciente al municipio de Tecozautla, tiene de altura de 1924 metros; los datos de población son del año 2020,

con 267 mujeres residentes y 220 hombres residentes, dando un total de 487 residentes.

Los datos de población del año 2020 corresponden a índice de fecundidad (hijos por mujer): 2.03, población procedente de fuera del estado de Hidalgo: 15.40%, población analfabeta 7.19%, población analfabeta (masculina): 2.87%, población analfabeta (femenina): 4.31%, nivel educativo: 7.44, nivel educativo (masculino): 6.73, nivel educativo (femenino): 7.99.

Los datos culturales del 2020 de porcentaje de lengua indígena es de 45.79%, los hablantes de la lengua 15.20%, y 0% los que hablan una lengua indígena y no hablan español.

Los datos de desempleo, economía y vivienda del año 2020 tienen 87 viviendas habitadas particulares, todas las casas cuentan con electricidad, 98.85% con agua entubada, 87.36% con sanitario, 77.01% con radio, 97.70% con televisión, 95.40% con refrigerador, 47.13% con lavadora, 37.93% con automóvil, 3.45% con computadora personal, laptop o Tablet, 2.30% teléfono fijo 91.95% con teléfono celular y 1.15% con Internet.

Según INEGI, en relación a la población indígena en el Valle del Mezquital prevalecen los hablantes en los municipios de:s

- Ixmiquilpan: Municipio con mayor número de hablantes de la lengua otomí
- Huichapan: Municipio donde se habla el otomí del oeste del valle
- Tecozautla: Municipio donde se habla el otomí del oeste del valle
- Actopan: Municipio donde se habla la variante hñähñú, ñänhú, ñandú, ñóhnño o ñanhmu del otomí
- Ajacuba: Municipio donde se habla la variante hñähñú, ñänhú, ñandú, ñóhnño o ñanhmu del otomí
- Alfajayucan: Municipio donde se habla la variante hñähñú, ñänhú, ñandú, ñóhnño o ñanhmu del otomí

Los otomíes del Valle del Mezquital se autodenominan hñähñü, que significa "los que hablan la lengua nasal" o "los que hablan dos lenguas".

La lengua otomí tiene mayor diversidad y se puede agrupar en dos subregiones dentro del Valle del Mezquital. El Valle del Mezquital es una de las regiones geográficas y culturales del estado de Hidalgo.

1.3 El Otomí o Hñähñu del Valle del Mezquital

Según la página web del Sistema de Información Cultural del Gobierno de México, los otomíes del Valle del Mezquital se autodenominan Hñähñu o los que hablan la lengua nasal (*hñä* hablar y *hñü* nariz) o los que hablan dos lenguas, donde el vocablo *ñähñü* deriva de Otou, un antepasado mítico, o también se asume que deriva del término *othó* que significa pueblo sin residencia. La lengua Hñähñu o variante dialectal otomí del Valle del Mezquital, forma parte de la familia otomangué del tronco otopame, por tanto, emparentada con el chichimeca, matlatzinca, el mazahua, el pame, el chichimeco jonaz, entre otras, y constituye una de las nueve variantes existentes (otomí de la sierra, otomí bajo del noroeste, otomí del oeste, otomí del oeste del Valle del Mezquital, otomí del Valle del Mezquital, otomí de Ixtenco, otomí de Tilapa o del sur, otomí del noroeste y otomí del centro), de las que cada una, a la vez, recibe distintas autodenominaciones locales (INALI, 2009). Así, por ejemplo, la variante Otomí del Valle del Mezquital se divide en variante hñähñú, ñänhú, ñandú, ñóhnño o ñanhmu del otomí, ante ello, a lo largo de este trabajo hacemos referencia al Hñähñu como una denominación empleada por los propios hablantes, aunque en general forma parte de la lengua otomí y en ese sentido se pueden encontrar distintas designaciones que hacen las personas sobre sus propias variantes.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 Pregunta de investigación general

- ¿Cuáles son las experiencias escolares de niñas y niños indígenas de una escuela primaria indígena en un contexto de conflicto lingüístico entre el español y el Hñähñu en el Valle del Mezquital?

1.4.2 Preguntas de investigación específicas

- ¿Qué tipo de conflicto lingüístico entre el español y el Hñähñu se configura en una escuela primaria indígena entre niñas y niños indígenas con sus profesores y profesoras?
- ¿Qué experiencias negativas y positivas se construyen en un contexto de conflicto lingüístico entre el español y el Hñähñu en una escuela primaria indígena?
- ¿Cuál es la relevancia del Trabajo Social en el respeto de los derechos lingüísticos de niñas y niños en la educación primaria indígena del Valle del Mezquital?

1.5 Justificación

Es evidente las condiciones de asimetría, desplazamiento y los retos pedagógicos y didácticos que se generan en las aulas cuando se reconoce su carácter multicultural y diversidad lingüística presentes en su conformación, ya que las aulas son espacios sociales que configuran relaciones marcadas por las características socioculturales de las y los estudiantes, los profesores y directivos. Ante ello, las interacciones lingüísticas que se establecen entre estudiantes provenientes de familias donde los padres tienen como lengua materna el Hñähñu y el docente -como figura central en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje- tiene un impacto importante en las experiencias escolares aprovechamiento escolar de las niñas y niños. La escuela, además, constituye un sitio que reproduce el conflicto lingüístico al cumplir una función sociolingüística bajo la primacía del español que acelera y apoya el desplazamiento de las lenguas originarias.

Sin embargo, como producto de la observación las profesoras desconocen un poco el carácter multicultural y multilingüe del salón de clases y la pertenencia étnica de sus estudiantes. Las y los niños que provienen de comunidades indígenas son catalogados de padecer problemas de aprendizaje sin considerar que tales situaciones son el resultado de las condiciones lingüísticas que experimentan cuando no comprenden la lengua hegemónica, los materiales didácticos y los contenidos no cuentan con la pertinencia cultural requerida o la lentitud con la que comprenden los textos las y los

coloca en una posición de rezago frente al resto del grupo. De hecho, en términos educativos siempre se ha considerado que el dominio de las lenguas indígenas en niños y niñas constituye un obstáculo para el aprendizaje, donde, pese a la igualdad lingüística estipulada oficialmente, hay una lengua que prevalece sobre la otra, negando su presencia e ignorando las necesidades educativas específicas que demanda un aula multicultural, cabe mencionar que la Secretaria de Educación Pública SEP si genero libros gratuitos, sin embargo en el plantel no tienen ese tipo de materiales didácticos, sin embargo, la directora del plantel compro un libro para poderle enseñar a sus alumnos.

En ese sentido, la propuesta de investigación fue relevante porque aporta elementos de análisis e información sobre los procesos de castellanización y las condiciones socioculturales que impiden el ejercicio de los derechos lingüísticos y sus implicaciones en los procesos escolares. Así también, ayuda a entender mejor las experiencias escolares subsiguientes de niños y niñas, tanto en su aprovechamiento escolar como en la autoestima, dominio de las competencias lingüísticas y la seguridad expresiva o lingüística. Finalmente, el proyecto también propone acciones de intervención sobre la problemática, a fin de incidir en la medida de lo posible en la solución del problema, colocando en juego las competencias profesionales en Trabajo Social.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

- Conocer las experiencias escolares de niñas y niños indígenas a partir del conflicto lingüístico entre el español y Hñähñu en una escuela primaria Indígena en el Valle del Mezquital.

1.6.2 Objetivos específicos

- Describir la situación de los derechos lingüísticos en el Valle del Mezquital a partir de la revisión documental;

- Identificar los procesos de conflicto lingüístico en el entorno escolar entre las y los profesores y las y los estudiantes de origen indígena hablantes de Hñähñu;
- Reconocer las experiencias escolares positivas y negativas de niñas y niños indígenas relacionadas con la situación de conflicto lingüístico en una escuela primaria indígena del Valle del Mezquital;
- Desarrollar desde Trabajo Social acciones de intervención para promover los derechos lingüísticos entre niñas, niños y docentes en una escuela primaria indígena del Valle del Mezquital.

1.7 Supuesto general

- El conflicto lingüístico que se genera en una escuela primaria Indígena del Valle del Mezquital forma parte de los procesos de castellanización y desplazamiento lingüísticos que continúan vigente en nuestro país, como expresión de la inobservancia íntegra de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de nuestro país, por lo que Trabajo Social puede proponer procesos de intervención pertinentes para la conservación de la diversidad cultural de las comunidades, promoviendo los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva, y respeto por la diversidad.

1.8 Metodología

En este apartado se define y precisa la estrategia de investigación y técnica empleada en su desarrollo y la construcción de los hallazgos de tipo descriptivo y exploratorio a nivel grupo. Se ofrecen además unas breves referencias epistemológicas sobre las implicaciones que tiene el empleo de fuentes documentales y textuales como recurso de información en el desarrollo de la investigación, en la construcción de conocimientos, por ende, en la construcción de la realidad. Así también, se hace imprescindible dar cuenta del proceso metodológico empleado y el tratamiento de los datos obtenidos a partir de las fuentes de información consultadas. En ese sentido, cobra especial relevancia los criterios que se emplearon en el proceso de selección, organización y análisis de la información, así como en la construcción de categorías

generales para la presentación de los resultados.

De entrada, la investigación documental es una herramienta importante en la investigación social. Se trata, en definitiva, de una estrategia metodológica para la obtención de información relevante en un proceso de investigación. Algunos autores colocan al estudio de los documentos como una segunda o tercera fuente de evidencia, donde la primera la constituye la observación y la segunda la entrevista. Sin embargo, otros colocan a la investigación documental o el estudio a partir de documentos como parte de la investigación cualitativa y lo sitúan como el primer ingrediente de la investigación social. Finalmente, otros estudiosos encuentran en la investigación documental la combinación de la observación y la entrevista en el análisis de los documentos, ya que cualquier texto que contenga significados se le puede preguntar y observar al igual que se observan los fenómenos o hechos sociales, por lo que la lectura es una mezcla de entrevista y observación.

Para efectos de este estudio nos referimos a la investigación documental como una de las técnicas de la investigación cualitativa basada en la recolección, recopilación y selección de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos o resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros, de los que se identifican datos, se seleccionan y relacionan con el problema de investigación. También se le denomina investigación bibliográfica por el uso de fuentes secundarias -por oposición a las fuentes primarias- como fuente de información. La lógica de la investigación documental está basada en la relación que establece entre los datos ya existentes en las distintas fuentes al alcance y al procurar una mirada general y sistemática sobre la cuestión en análisis a partir de la integración de las observaciones particulares que proporcionan las diversas fuentes caracterizadas por su dispersión. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista la investigación documental:

[...] consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. Esta revisión debe ser selectiva, puesto que cada año en diversas partes del mundo se publican miles de artículos en revistas, periódicos, libros y

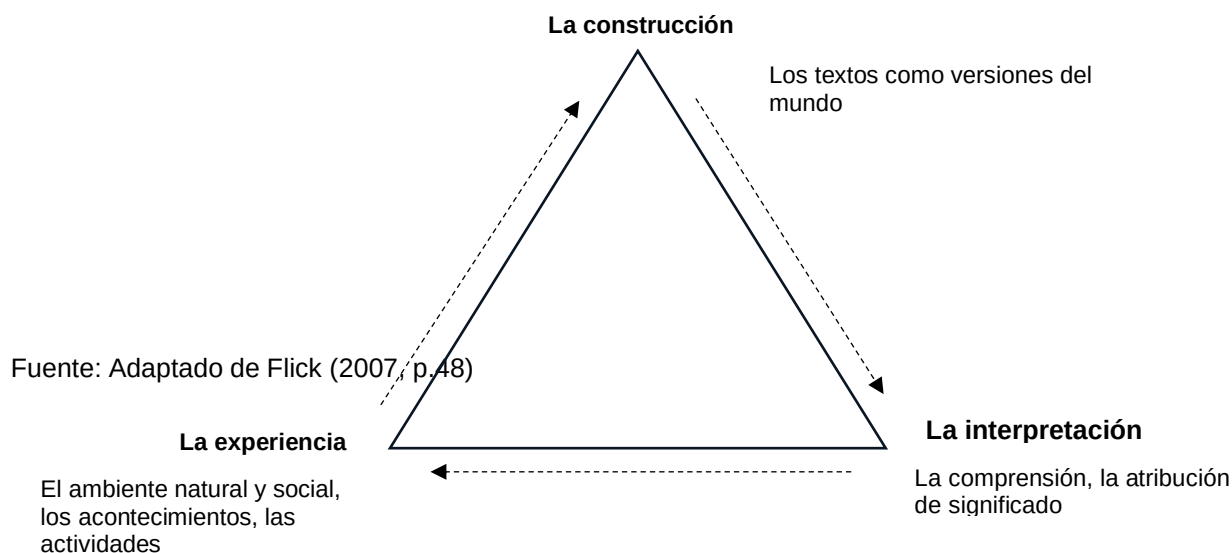
otras clases de materiales en las diferentes áreas del conocimiento. Si al revisar la literatura nos encontramos con que, en el área de interés, hay 10.000 posibles referencias, es evidente que se requiere seleccionar sólo las más importantes y recientes, y que además estén directamente vinculadas con nuestro planteamiento del problema de investigación (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006, págs. 65-66).

De manera general los textos en cualquier proceso de investigación, pero particularmente en la investigación cualitativa, proporcionan datos fundamentales en los que se basan los resultados y constituyen la base de las interpretaciones. Se dice que las ciencias sociales se han convertido en una ciencia textual al depender de los textos para registrar y objetivar los hallazgos y que la interpretación de los datos como textos produce nuevas realidades que rara vez se tienen en cuenta. Flick señala al respecto que “El punto crucial en estos debates es hasta qué punto -especialmente en la investigación social- podemos suponer todavía una realidad existente fuera de los puntos subjetivos o socialmente compartidos y cuya “representación” podamos validar en los textos u otros productos de investigación (Flick, 2007, pág. 44)”. Flick, apoyado en Goodman y Schütz, considera que la investigación social es un análisis que forma parte de las distintas formas de creación del mundo y de los esfuerzos constructivos que realizan los participantes en la vida cotidiana:

En estas construcciones, se traducen relaciones dadas por supuestas: la experiencia cotidiana se traduce en conocimiento por aquellos a quienes se estudia, los informes de esas experiencias o acontecimientos y actividades se traducen en textos por los investigadores (Flick, 2007, pág. 46).

De manera que leer y comprender textos, como el realizado en esta investigación, se constituye en un proceso activo de producción de realidad donde se encuentran envueltos no sólo los autores de las fuentes consultadas, sino también las personas a las que van dirigidos estos escritos y que somos quienes leemos e interpretamos las construcciones que realizan las y los investigadores. Esto “significa que en la producción de textos (sobre una cierta materia, una interacción o un acontecimiento) la persona que lee e interpreta el texto escrito está implicada en la construcción de la

realidad como aquella que lo escribe. El siguiente esquema da cuenta de manera ilustrativa de este proceso, donde el ángulo inferior izquierdo del triángulo identifica la realidad estudiada, el ángulo superior la construcción textual de esa realidad realizada a partir de la experiencia y el ángulo inferior derecho contiene la interpretación de quienes accedemos a esas fuentes documentales.



El procedimiento metodológico constó de varias etapas principales. La primera centrada en la búsqueda de material bibliohemerográfico en forma digital para lo que se utilizaron aplicaciones informáticas de búsqueda, como Google y Google Académico. También se consultaron bases de datos académicos específicas, como REDALYC, SCIELO y DIALNET, las cuales son de las fuentes de información más importantes en español y que incluyan revistas de ciencias sociales y proveen el material a texto completo. Igualmente se consultaron distintas bibliotecas, como las de la Dirección de Bibliotecas y Centros de Información de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Colección de Lenguas Indígenas de la Biblioteca de México, la Biblioteca Virtual de Lenguas Indígenas de la Universidad Veracruzana y la Biblioteca de la Universidad Intercultural del estado de México, las cuales permitieron también el acceso físico o digital a material bibliohemerográfico donde igualmente se localizó

material útil para el problema de investigación.

Las palabras claves de búsqueda estuvieron relacionadas con el tema amplio de los derechos lingüísticos y de manera específica con la situación del Hñähñu en el Valle del Mezquital, es decir, los buscadores arrojaron documentos alusivos a estudios que abordaban el tema de las lenguas originarias en el contexto de estudio. Aquellos documentos que no tenían relación directa ni con el tema amplio de los derechos lingüísticos o con la situación de las lenguas originarias en el Valle del Mezquital, fueron rechazados. Se hicieron otras búsquedas empleando descriptores distintos como “Hñähñu derechos lingüísticos”, “Valle del Mezquital lenguas indígenas” o “Valle del Mezquital lenguas originarias”, “problemas lingüísticos Valle del Mezquital”, entre otros. También se hicieron búsquedas generales referente a informes o documentos de instituciones públicas que se ocupan de la política cultural o lingüística en el país, como “INALI Hñähñu o “INALI Valle del Mezquital”.

Una vez localizado el material se realizó un proceso de revisión exhaustiva, donde con mayor precisión se eligió el material más pertinente para los objetivos de la investigación. Enseguida se clasificó el material según cada una de las necesidades estructurales del documento, los que eran útiles para el marco teórico o aquellos que estaban más orientados a resultados de investigación y que, en ese sentido, proporcionaban datos, referencias o hechos relacionados con los derechos lingüísticos o la situación del Hñähñu en el Valle del Mezquital. La revisión del material permitió identificar que los estudios estaban orientados o daban cuenta de la situación específica de la lengua en distintos ámbitos, por ejemplo, habían análisis específicos sobre la situación de la lengua en la educación, otros abordaban los aspectos de la normalización lingüística del Hñähñu o el uso de la tecnología en el fortalecimiento o enseñanza de la lengua.

De este segundo proceso emergieron distintas categorías de análisis, definidas por el ámbito en el cual estaba situado el estudio. Aunque no es una categorización fina, permitió identificar de forma general los ámbitos en los que los derechos lingüísticos parecen hacerse más realidad más allá del discurso y de sus aspectos formales. La categorización pasó también por el filtro que proporcionó la conceptualización de los

derechos lingüísticos, como la posibilidad de fomentar el uso de las lenguas, su reconocimiento como lenguas vigentes con validez similar al español y la promoción de estas lenguas en distintos espacios institucionales.

Luego, una vez caracterizado el material e identificado de manera general los diferentes ámbitos, se realizó el análisis puntual, destacando los datos, hechos y aspectos relevantes sobre los derechos lingüísticos, así como sobre la situación del Hñähñu consignados en los estudios. Especialmente los resultados se han puesto bajo la lente del enfoque del trabajo social, es decir, los hallazgos revelan los desafíos que tienen los profesionistas en la intervención social en contextos de diversidad cultural para promover los derechos lingüísticos, fortalecer la cultura de los pueblos originarios y en la subversión de las distintas formas de desigualdad, discriminación y dominación que padecen las poblaciones rurales e indígenas.

Lo anterior en lo que respecta a la investigación documental, en el caso de los datos que forman parte del análisis empírico en torno al conflicto lingüístico en un contexto educativo, fueron obtenidos a través de un procedimiento de investigación cualitativa a partir de la aplicación de entrevistas en estudiantes y profesores de la “Escuela Primaria Indígena “General Vicente Guerrero” de Maguey Verde, Tecozautla, en el Valle del Mezquital. Para ello se elaboraron al menos dos guiones de entrevista, una dirigida a las niñas y niños y otro encaminado a obtener las percepciones sobre el conflicto lingüístico y su impacto en el aprendizaje en las y los profesores del plantel. Dicho instrumento, en el caso de los niños y niñas, estuvo compuesto por alrededor de 16 interrogantes que buscaron explorar los antecedentes familiares en torno a la lengua, las actividades de aprendizaje que se desarrollan cotidianamente, las acciones de intervención que se realizan en el plantel, la importancia de la lengua, la existencia de materiales didácticos para promover y fomentar su aprendizaje, entre otras cuestiones. En el caso del instrumento aplicada a las y los profesores, estuvo orientado a reconocer su opinión sobre la importancia de los derechos lingüísticos, las percepciones que tienen sobre la lengua, su condición lingüística y en general los procesos de intervención que realizan tanto en la enseñanza y aprendizaje de contenidos en general como en particular sobre el desarrollo de competencias

lingüísticas en Hñähñu.

Durante esta intervención se usó la metodología de Gallardo Clark (1976), la cual se compone de diversas etapas para la realización del trabajo social comunitario: investigación preliminar, que tiene estas etapas: a) reconocimiento del medio; b) contactación intergrupal y c) descubrimiento temático. Por ello tiene por objeto obtener un conocimiento global de la situación social en estudio, como son sus principales características, estructuración, configuración, formas de relaciones, necesidades emergentes, contradicciones que existen, principales usos, valores costumbres y modalidades de pensamiento de las personas.

El trabajo social es una profesión comprometida con la humanidad y responsable de garantizar los derechos humanos individuales y colectivos basados en valores éticos. Para los trabajadores sociales, el campo intercultural consiste en respetar la diversidad cultural, lo que significa satisfacer las necesidades de las comunidades indígenas desempeñando un papel clave en la promoción de los derechos lingüísticos.

En ese sentido, como Trabajador Social se establecieron los primeros contactos procurando la interacción mutua por medio de la técnica de la observación, recorrido del área, la comunicación con las profesoras del centro escolar y la realización de algunas entrevistas informales, por lo que fue necesario también registrar en un diario de campo todo aquello que pareció significativo para la ejecución del plan de trabajo o proyecto de investigación. Por lo que fue importante tener un primer diagnóstico a nivel grupo de la situación, el cual consistió en una descripción pormenorizada de los problemas, su naturaleza y cuantía de los recursos existentes para solucionarlos, es decir, una fotografía de la realidad de carácter dinámico interpretativo, analítico. A partir de ello, se elaboró una programación que no siempre fue posible cumplir a cabalidad, pero sobre la que se elaboraron unos objetivos, fines, medios e instrumentos para poder llevar a cabo el plan, posteriormente la ejecución que consistió en poner en práctica todo lo programado durante el proceso metodológico.

Capítulo II. **Los derechos lingüísticos como herramienta para la protección de las lenguas indígenas**

Este capítulo ofrece algunos elementos teóricos respecto a la situación de las lenguas indígenas, especialmente en el marco del desplazamiento lingüístico del *Hñähñu* ante la hegemonía del español. En ese sentido, existen pocas investigaciones que aborden específicamente el tema del conflicto lingüístico y su relación con las experiencias de aprendizaje de niños y niñas en las escuelas indígenas, sin embargo, pueden identificarse al menos tres tipos de investigaciones que tienen alguna relación con el asunto en cuestión. Un importante número de estudios están dirigidos a analizar la educación indígena e intercultural e incluye ejercicios históricos sobre cómo se ha atendido educativamente a la población indígena, así como reflexiones puntuales sobre cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y otros que observan concretamente la situación de la educación indígena; alguna veces comparándolas con la población no indígena para mostrar sus rezagos, carencias y los factores que inciden en los logros diferenciales.

El segundo conjunto de estudios aborda las experiencias educativas de las poblaciones indígenas en las zonas urbanas. Se trata de un grupo de análisis sobre los obstáculos, condiciones y particularmente la invisibilidad por la que atraviesan niños y niñas provenientes de pueblos originarios. Son estas investigaciones las que precisamente muestran evidencias sobre el conflicto lingüístico generado por el contacto de niños y niñas hablantes, o pertenecientes a familias que tienen como lengua materna algún idioma indígena, con el predominio del español en los contextos escolares urbanos. El tercer grupo, está centrado específicamente sobre el conflicto lingüístico, es decir, se trata de investigaciones que se enfocan en analizar desde diferentes perspectivas el desplazamiento de las lenguas indígenas ante la hegemonía del español en el marco de las interacciones sociales o diglosia que ocurren en el contexto escolar.

El capítulo también describe el marco legal internacional de los derechos lingüísticos, destacando aquellos acuerdos alcanzados en los organismos internacionales para proteger la diversidad lingüística y la cultura de los pueblos originarios. Luego se

describen nivel nacional las distintas disposiciones constitucionales que reconocen la composición pluricultural del país y con ella su carácter plurilingüe sustentada en los pueblos originarios. De suma importancia es la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, promulgada en 2003, al reconocer la importancia de preservar, revalorar y promover las lenguas originarias a través de la política pública, por lo que exige al estado a velar por su conservación y garantizar su ejercicio como un derecho humano (Diario Oficial de la Federación, 2023).

Del ámbito estatal también se reconocen las distintas disposiciones legales para el caso del estado de Hidalgo, como respuesta concreta a la realidad cultural del territorio donde habitan diferentes pueblos indígenas y perviven, a pesar de los riesgos de desaparición, distintas variantes lingüísticas como el caso del *Hñähñu* propio del Valle del Mezquital. En torno a los derechos lingüísticos, en Hidalgo ocupan un rango constitucional reglamentado en la Ley de Derechos Lingüísticos del estado de Hidalgo, sin embargo, también se identifican otras normas e instancias, como la Ley de Derechos y Cultura Indígena, la Universidad Intercultural del estado de Hidalgo y la Comisión Estatal para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos Indígenas, que se encargan de materializar de manera amplia los derechos culturales y las necesidades de desarrollo social de los pueblos originarios.

2.1 Derechos humanos y conservación de la riqueza lingüística

Un primer derecho humano específico para los pueblos indígenas es el derecho a sus derechos, a la vigencia real y efectiva de su realización plena como seres humanos, lo que involucra por igual a los derechos civiles así como las garantías políticas; según el autor Karel Vasak, los derechos económicos, sociales y culturales, a los derechos denominados de la tercera generación tales como el derecho a la paz, a un ambiente ecológicamente equilibrado, al patrimonio común de la humanidad, así como a la libre determinación de los pueblos. Difícilmente, estos derechos podrán realizarse mientras los pueblos indígenas vivan en condiciones de explotación, marginación y discriminación.

Los derechos humanos específicos de los pueblos indígenas o también denominados

derechos étnicos son en consecuencia derechos colectivos, esto es, derechos reclamados por una colectividad, como lo son los indígenas y en contraposición con los derechos individuales en donde el sujeto es el individuo. Por lo que cuando las lenguas indígenas están amenazadas, los pueblos indígenas también lo están, por lo que es una consecuencia directa del colonialismo que dieron lugar a la aniquilación de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas. Como resultado de las políticas de asimilación, del despojo de tierras y de las leyes y medidas discriminatorias, las lenguas indígenas de todas las regiones se encuentran en peligro de extinción (Hernández, 2019).

En realidad, los derechos humanos de los pueblos indígenas se inscriben en el denominado derecho social o lo que contemporáneamente se denominan los derechos de solidaridad y autodeterminación de los pueblos. El punto de partida de su fundamentación debe ser el derecho a la diferencia, esto es, el derecho a ser, y a ser considerados diferentes del resto de la población. La condición previa requerida para la consecución de este reconocimiento es la aceptación del pluralismo cultural, como la base fundamental de la unidad nacional y que supone deshacerse del dogma del etnocentrismo descriptivo y sectario de una monocultural.

La noción de derechos étnicos surge como referente obligado para enunciar los derechos humanos de los grupos indígenas, cuya situación es vulnerable debido a las desventajas y violaciones que sufren como entidades con características étnicas propias, distintas de las de la sociedad dominante. Los denominados derechos étnicos son, en consecuencia, derechos específicos de una colectividad humana en particular, que para el caso de los pueblos indios se fundamenta y legitima en el discurso de la indigeneidad.

La violación de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas ha sido sistemático y sostenido, lo que ha provocado la acelerada pérdida de las lenguas indígenas (Yásnaya, 2024). El problema al que nos enfrentamos no es producto de un repentino abandono de parte de los hablantes de los idiomas originarios, es la consecuencia de una política de represión al uso de estos idiomas en espacios fundamentales como el sistema educativo, el de salud y el judicial, por mencionar solo algunos. Entre estos

factores, el racismo fue un papel crucial pues el uso de las lenguas indígenas está asociado a población que históricamente ha sido tratada como inferior y, desgraciadamente, el racismo contra la población indígena y sus manifestaciones culturales siguen vigentes en buena parte de la sociedad mexicana.

Los derechos lingüísticos suponen un cuerpo legal que reconoce la existencia del derecho que le asiste a una comunidad lingüística, así como a sus miembros de tener su propia lengua y poder usarla en espacios tanto privados como públicos, por lo tanto, le garantiza el goce pleno de ese derecho al respetar al igual que protege a la comunidad y a sus hablantes. Los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales en tanto derechos individuales y colectivos y se refieren a aquellas prerrogativas que parecen atributos naturales. Tales derechos son, también en consecuencia, garantía de la protección gubernamental a la cual deben aspirar los hablantes de las lenguas minorizadas.

El derecho al uso de nuestra lengua es además una garantía necesaria para el cumplimiento de otros derechos, por ejemplo, para tener un acceso efectivo a la justicia mediante la comprensión total de una situación dada. Por ello es necesario que contemos en todo momento con la asistencia de intérpretes al igual que defensores que tengan conocimiento de nuestra lengua y cultura. Le corresponde hacer valer estos derechos al estado y sus distintos órdenes de gobierno la federación, los estados y los municipios, los pueblos y comunidades indígenas, así como todos los demás mexicanos somos corresponsables en el cumplimiento de estos derechos.

De manera que las instituciones, autoridades, servidores y funcionarios públicos tienen la obligación de garantizar el ejercicio de esos derechos, de lo contrario deberían ser sancionados conforme a las leyes aplicables. A la sociedad en general, en especial a los pueblos indígenas, nos corresponde participar de manera activa en el uso y enseñanza de las lenguas indígenas, así como en el conocimiento, respeto y ejercicio de los derechos lingüísticos. Sin embargo, la violación de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas ha sido sistemático y sostenido, lo que ha provocado la acelerada pérdida de las lenguas indígenas.

El uso de la lengua materna es una condición necesaria para la preservación de la propia cultura, como se ha señalado, debido a que la lengua no es sólo un recurso de comunicación sino una herencia cultural y señal de identidad. Por lo que debemos asumir que todas las comunidades lingüísticas son iguales en derechos, por lo que considera inadmisibles las discriminaciones contra las comunidades lingüísticas basadas en criterios como su grado de soberanía política, su situación social, económica o cualquier otra y en aplicación de este principio deben establecerse las medidas indispensables para que la igualdad sea efectiva. De tal manera que el respeto a la diversidad, la inclusión, los derechos igualitarios, la buena vida, los saberes diversos, los derechos lingüísticos, son expresiones de este nuevo enfoque del derecho que genera un nuevo modelo de construcción en donde el dialogo entre los diferentes es el común denominador. Para que el derecho sea intercultural debe reconocer la existencia de diferentes sistemas de normas, que coexisten dentro de la organización estatal y pensar en el dialogo como la principal alternativa de solución a los conflictos sociales que esa diversidad puede generar tanto la discriminación como el desapego a la lengua materna que de ellos prevalece.

2.2 Marco legal de los derechos lingüísticos

En relación con los derechos lingüísticos, pueden identificarse tres distintos niveles de disposiciones que buscan preservar la riqueza lingüística de los pueblos, a nivel mundial, nacional y estatal, como respuesta al riesgo de su desaparición y las condiciones de exclusión, infravaloración y desprecio que en general han padecido los sistemas de conocimiento, las prácticas y los idiomas denominados indígenas en todo el mundo. A nivel internacional responde a los acuerdos internacionales alcanzados para garantizar el derecho de las personas a preservar su cultura y como parte de los derechos elementales de las personas. En México, por su parte, la legislación respecto a los derechos lingüísticos trata de responder a la realidad pluricultural al establecer normas de protección de estas garantías, al mismo tiempo que determina la responsabilidad del estado al respecto, así como las instancias encargadas de su promoción. En tanto una república, los estados también han legislado sobre la materia, estableciendo las políticas locales específicas de acuerdo con la realidad plurilingüe

de su territorio.

2.2.1 Marco internacional de los derechos lingüísticos

A nivel internacional se distinguen diversas disposiciones fundamentales para el ejercicio o cumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos o comunidades indígenas, algunas de carácter vinculante y otras que constituyen declaraciones políticas de referencia relevante. En primer lugar, encontramos *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, la cual establece en el artículo 13 que estos pueblos tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus lenguas, tradiciones orales, sistemas de escritura y literaturas (ONU, 2007). Así también, señala que los estados adoptarán medidas eficaces para proteger este derecho, incluida la oferta de servicios de interpretación en procedimientos políticos, legales y administrativos. En el caso de los artículos 14 y 16 disponen que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus sistemas educativos y medios de información en sus propias lenguas y a contar con un acceso a la educación en su propia lengua.

La *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural*, adoptada por la conferencia general de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001, reafirma los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En dicha declaración se afirma la necesidad del respeto a la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación para el entendimiento, y aspira –según la declaración– a una mayor solidaridad asentada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el impulso de las relaciones culturales (UNESCO, 2001).

La Declaración establece al mismo tiempo la relación entre diversidad cultural y derechos humanos, al considerar que la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético indisoluble del respeto por la dignidad de la persona humana, por lo que es ineludible el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Otro marco importante en el trato a los pueblos indígenas y la preservación de sus culturas, lo constituye la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* que, sin ser un instrumento coercitivo en el derecho internacional, constituye un documento esencial a favor de la eliminación de las violaciones de los derechos humanos de los pueblos indígenas (ONU, 2007). El acuerdo establece precisamente el derecho de los pueblos indígenas a salvaguardar y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones y de velar por el desarrollo de sus comunidades de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades. Reconoce sobre todo las injusticias históricas que han padecido como resultado de la colonización, el despojo de sus tierras, territorios y recursos, impidiéndoles precisamente el ejercicio de su derecho al desarrollo de acuerdo con sus propias necesidades e intereses.

El *Convenio número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales* de la Organización Internacional del Trabajo, adoptado en junio de 1989 (OIT, 1989), es un instrumento clave en torno a la justicia social para los pueblos indígenas y una respuesta a la negación de sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de la población, así como ante la pérdida de sus valores, prácticas culturales, costumbres y formas de concebir el mundo y un reclamo hacia el estado de desigualdad socioeconómica que viven ante la discriminación y exclusión que sufren por su origen étnico o racial.

En ese sentido, el eje central del Convenio número 169 es mejorar las condiciones en que viven los integrantes de pueblos indígenas, reconociéndolos como iguales frente al resto de los miembros de la sociedad, no obstante, al mismo tiempo se distingue su derecho a decidir sus propias prioridades y a controlar todo lo referente a su proceso de desarrollo económico, social y cultural, reconociendo el derecho colectivo sobre la tierra. Se destaca de la misma manera la particular importancia que para sus culturas y valores espirituales tiene su relación con la tierra, por lo que deben protegerse los derechos que los pueblos indígenas tienen sobre los recursos existentes en sus territorios:

En caso de que pertenezca al estado la propiedad de los minerales o de los recursos del subsuelo, o tenga derechos sobre otros recursos existentes en las tierras, los gobiernos deberán establecer o mantener procedimientos

con miras a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras (OIT, 1989).

El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, adoptado por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966, integra un conjunto de problemas, necesidades, derechos y obligaciones que orientan hacia dónde deben dirigirse las acciones en favor del desarrollo social (ONU, 1966). De hecho, la DUDH en su artículo 22 establecía ya el derecho de toda persona a la seguridad social y a satisfacer los derechos económicos, sociales y culturales, imprescindibles a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad, sin embargo, resulta relevante comprender que el goce de estos derechos son una condición para alcanzar el ideal del ser humano libre, tal como se reconoce en el Pacto. El Pacto, a la vez, compromete a los estados a implementar las medidas necesarias que garanticen la efectividad plena de dichos derechos, su ejercicio sin discriminación implementando medidas como la orientación y formación tecnicoprofesional, la preparación de programas, normas, así como técnicas encaminadas a conseguir un desarrollo económico, social y cultural.

La *Convención sobre los Derechos del Niño* adoptada en 1989, aborda los derechos lingüísticos de la niñez en tres artículos específicos (UNICEF, 1989):

“Artículo 17: Los estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los estados Partes:

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;

“Artículo 30: En los estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.”

De especial relevancia en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión es también la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*, aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992, al consagrar que los estados están obligados a proteger “la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad” (ONU, 1992).

En ese mismo sentido, los estados deben garantizar las condiciones para que expresen sus particularidades y su cultura, idioma, religión, tradiciones y costumbres, entre ellas que tengan las oportunidades de aprender su idioma materno o que la enseñanza sea en su propio idioma. Aún más, a través de la educación se espera que las personas puedan aprender el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio, así como las personas pertenecientes a minorías deberán tener acceso a los conocimientos sobre la sociedad en general.

2.2.2 Marco nacional de los derechos lingüísticos

Las políticas lingüísticas en el país están marcadas por tres disposiciones constitucionales importantes establecidas en la última década del siglo pasado y los primeros años del actual, a saber: el reconocimiento del carácter pluricultural del país, la derogación del añadido al artículo cuarto constitucional por su ampliación e inclusión en el artículo segundo constitucional y la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

El reconocimiento del carácter pluricultural del país está marcado por el agregado al artículo cuarto constitucional, realizado por el presidente Carlos Salinas de Gortari en 1992, en el que se establece que “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, y formas específicas de organización social (Diario Oficial de la Federación, 1992, pág. 5)”. Sin embargo, ante la insuficiencia de esta disposición y como respuesta a los reclamos del movimiento armado zapatista iniciado en enero de 1994, el presidente Vicente Fox derogó el fragmento agregado al artículo 4º y en su lugar amplió el artículo 2º constitucional:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. (Diario Oficial de la Federación, 2001, pág. 1).

Si bien, la ampliación del reconocimiento constitucional de los pueblos y las culturas indígenas fue un gran paso legal, la larga lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas alcanza su principal manifestación a partir de la asunción de sus exigencias en torno a la diversidad étnica y lingüística con la promulgación, el 13 de marzo de 2013, de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2023).

Art. 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni

suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. [Párrafo reformado DOF 10-06-2011](#)

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. [Párrafo adicionado DOF 10-06-2011](#)

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley. [Párrafo adicionado DOF 10-06-2011](#)

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. [Párrafo reformado DOF 04-12-2006, 10-06-2011 Artículo reformado DOF 14-08-2001](#)

Art. 2o Constitucional, apartado “A” fracción:

- V. Promover el uso, desarrollo, preservación, estudio y difusión de las lenguas indígenas como un elemento constitutivo de la diversidad cultural de la Nación, así como una política lingüística multilingüe que permita su uso en los espacios públicos y en los privados que correspondan.

[Fracción adicionada DOF 30-09-2024](#)

- VI. Participar, en términos del artículo 3o. constitucional, en la construcción

de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación con base en sus culturas, lenguas y métodos de enseñanza y aprendizaje. *Fracción adicionada DOF 30-09-2024*

El artículo 1º y 2º integra la esencia de los derechos lingüísticos, los cuales establecen respectivamente que el propósito de dicha ley es “Regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas”.

Artículo 7. Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será:

- I. Universal, al ser un derecho humano que corresponde a todas las personas por igual, por lo que:
 - a) Extenderá sus beneficios sin discriminación alguna, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y
 - b) Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales;
- II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:
 - a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
 - b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
 - c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y

- d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud.

Sin embargo, las recientes reformas del pasado 20 de diciembre de 2023 a la citada ley señala en su artículo 7º, que la educación que imparta el estado será universal al igual que tendrá “especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales”. Así también, consigna que el estado estará obligado a prestar servicios con equidad y cuyas “medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (Diario Oficial de la Federación, 2023, pág. 4)”.

Estas disposiciones también admiten que uno de los criterios en que debe estar basada la educación es su concepción intercultural, pues se deberán promover relaciones armónicas entre las personas y comunidades basadas en el respeto a las diferencias, relacionadas con las distintas concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de los derechos. Los aspectos de la diversidad cultural y lingüística también se encuentran contemplados en el diseño de los planes y programas de estudio, en tanto el artículo 30 señala que deberán contener “El conocimiento y, en su caso, el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país, la importancia de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2023, pág. 3)”.

En el ámbito de la salud, la Ley de Derechos Lingüísticos también tuvo su impacto, por ejemplo, en su reforma del 19 de septiembre de 2006, el artículo 54, referente a los usuarios de los servicios de salud y participación de la comunidad, estableció que “Las autoridades sanitarias competentes y las propias instituciones de salud, establecerán

procedimientos de orientación y asesoría a los usuarios sobre el uso de los servicios de salud que requieran, así como los mecanismos para que los usuarios o solicitantes presenten sus quejas, reclamaciones y sugerencias respecto de la prestación de los servicios de salud y en relación a la falta de probidad, en su caso, de los servidores públicos”. En el caso de las poblaciones o comunidades indígenas las autoridades sanitarias brindarán la asesoría y en su caso la orientación en español y en la lengua o lenguas en uso en la región o comunidad (Diario Oficial de la Federación, 2006, pág. 61).

2.2.2.1 Instituciones nacionales para la atención de las políticas lingüísticas

Como resultado de la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas aparecen dos instituciones encargadas de materializar las normas establecidas, por un lado, se crea en 2003 la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, y por otro, en el mismo año, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, las cuales tiene como objetivo común hacer valer los derechos, el reconocimiento, la justicia y el respeto a la diversidad cultural en el que se promueven las diferentes lenguas nacionales. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, sin embargo, fue sustituida en 2018 por el Instituto Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuya ley establece que:

El Instituto es la autoridad del Poder Ejecutivo Federal en los asuntos relacionados con los pueblos indígenas y afro mexicano, que tiene como objeto definir, normar, diseñar, establecer, ejecutar, orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar las políticas, programas, proyectos, estrategias y acciones públicas, para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas y afro mexicano, así como su desarrollo integral y sostenible y el fortalecimiento de sus culturas e identidades, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos (Diario Oficial de la Federación, 2023, pág. 1).

De manera específica el artículo 4, fracción XL, establece que el instituto tiene como función “Emprender programas, proyectos y acciones para el rescate, conservación,

fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas del país, en coordinación con las instancias competentes; y promover las acciones afirmativas necesarias para que éstas garanticen los servicios de traducción e interpretación que permita a la población indígena el ejercicio efectivo de sus derechos”. Todo ello reconociendo como sujetos de derecho público a los pueblos y comunidades indígenas y afro mexicanas, tal como lo establece el artículo 2º constitucional y los instrumentos internacionales.

En el caso del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, según se consigna en su página web institucional, tiene como objetivos promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la nación y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. Como misión el instituto se plantea que, a partir de la naturaleza multicultural y multilingüe de la nación, consolidar una sociedad equitativa, incluyente, plural y favorecedora del diálogo intercultural. Con este fin asesora a los tres órdenes de gobierno en materia de lenguas indígenas nacionales para que a través de las políticas públicas se promueva el multilingüismo, el ejercicio de los derechos lingüísticos, el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y el fomento a su uso en todos los ámbitos de la vida social, especialmente en los que participan los pueblos indígenas (Diario Oficial de la Federación, 2010).

Gran parte de estas funciones recaen en la Dirección General Adjunta Académica y de Políticas Lingüística, una de las áreas del INALI, la cual tiene, entre otras las siguientes atribuciones (Diario Oficial de la Federación, 2010, págs. 84-86):

- I. Diseñar estrategias e instrumentos para el uso, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los órdenes de gobierno, así como con los pueblos y comunidades indígenas existentes en nuestro país;
- III. Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales por parte de la sociedad nacional;

IV. Establecer las estrategias para impulsar y estimular el uso y enseñanza de las lenguas indígenas nacionales en los ámbitos familiar, comunitario y regional de los hablantes para la rehabilitación lingüística;

V. Emitir los lineamientos de políticas lingüísticas que apoyen a las instituciones públicas en las tareas de promoción del aprecio, valoración y respeto a la diversidad lingüística en todo el territorio nacional;

La Ley General de Educación garantiza el derecho a la educación instituido en la constitución y entre sus finalidades obliga al estado a ofrecer educación con equidad y excelencia a grupos con mayor rezago educativo o en situación de vulnerabilidad como las relacionadas con la identidad cultural o la condición étnica (Diario Oficial de la Federación, 2023). Así también, el artículo 13 establece que la educación estará basada en la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad como parte de una nación pluricultural y plurilingüe. Sobre todo, la ley señala la obligación del estado a garantizar una educación indígena, intercultural y plurilingüe a partir del reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, lo cual incluye elaborar, editar, mantener actualizados, distribuir y utilizar materiales educativos en las lenguas del territorio nacional.

Estas disposiciones se concretan en el sistema educativo nacional con la integración en la Secretaría de Educación Pública de una estructura para la atención de la educación indígena que incluye la educación inicial, preescolar y educación primaria. El subsistema estaba compuesto, en el periodo 2023 – 2024 (SEP, 2024), por 1,982 escuelas de educación inicial, a las que asistieron 48,290 niñas y niños quienes fueron atendidos por 2,577 docentes; por su parte la educación preescolar proporcionada en 9,989 planteles a una matrícula de 417,934 alumnos e integrada por 20,273 profesoras y profesores y; en el caso de la educación primaria, existen 10,344 escuelas integradas por 779, 514 estudiantes y una planta de 37,747 docentes.

2.2.3 Marco legal e institucional de los derechos lingüísticos en el estado de Hidalgo

En el ámbito estatal se identifican cuatro disposiciones que norman los derechos

lingüísticos de los pueblos indígenas, a saber: la Constitución Política del estado de Hidalgo, la Ley de Derechos Lingüísticos del estado de Hidalgo, publicada el 24 de marzo de 2014, la Ley de Derechos y Cultura Indígena para el estado de Hidalgo, publicada el 31 de diciembre de 2010 y reformada el 14 de octubre de 2019, y la Ley de cultura y Derechos Culturales del estado de Hidalgo, publicada el 31 de julio de 2018 y reformada el 21 de octubre de 2022. Entre las dependencias encargadas de materializar estas disposiciones se identifica la Universidad Intercultural del estado de Hidalgo, la Comisión Estatal para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Cultura.

La Ley de Derechos Lingüísticos del estado de Hidalgo reglamenta el artículo 5 de la *Constitución Política del estado de Hidalgo*, el cual establece que el estado tiene una composición pluricultural y plurilingüe sustentada originalmente en los pueblos indígenas Nahuatl, Otomí, Tepehua, Tének y Pame (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 2021); los cuales tienen derecho a la protección, salvaguarda, preservación, promoción y desarrollo integral de su patrimonio cultural; admite que la ley protegerá y promoverá la lengua y la cultura, así como las prácticas tradicionales, recursos y formas específicas de organización social de los pueblos y comunidades indígenas y; reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación, como en el caso de la preservación y desarrollo de su cultura, su lengua, conocimientos, y todos los elementos que constituyen parte de su identidad, así como las actividades y productos materiales y espirituales de cada pueblo y comunidad indígena.

En particular la *Ley de Derechos Lingüísticos del estado de Hidalgo*, tiene tres objetivos puntuales, en primer lugar, fomentar las relaciones de comunicación con pertinencia cultural y lingüística entre el estado y los pueblos indígenas; en segundo lugar, regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Hidalgo y; en tercer lugar, garantizar el derecho de las personas y comunidades indígenas a transmitir y enriquecer su lengua, conocimiento, e instituciones propias que constituyan su cultura e identidad lingüística. La ley reconoce la existencia de tres familias lingüísticas en el

territorio estatal, Yuto-Nahua, Oto-Mangue y Totonaco-Tepehua, de las que derivan las agrupaciones lingüísticas identificadas como Náhuatl, Otomí, Pame, Huasteco y Tepehua. En consecuencia, se reconoce la existencia de las variantes lingüísticas denominadas como Náhuatl, Sierra; náhuatl, Huasteca; náhuatl, Acaxochitlán; Hñahñu, Acaxochitlán; Hñähñu, Valle de Mezquital; Hñähñu, San Ildefonso Tepeji del Río; Otomí Tenango de Doria; Tepehua, Huehuetla; Tenek y; Pames (Periodico Oficial del Estado de Hidalgo, 2013).

La *Ley de Derechos y Cultura Indígena para el estado de Hidalgo* por su parte reglamenta también el artículo 5 de la Constitución Política del estado de Hidalgo y tiene como objetivos precisos: fomentar las relaciones armoniosas y de cooperación entre el estado y los pueblos indígenas; garantizar el derecho de las personas y comunidades indígenas a transmitir y enriquecer sus costumbres, lengua, conocimiento, e instituciones propias que constituyan su cultura e identidad; garantizar a las personas que se reconocen como integrantes de los pueblos y comunidades indígenas, su identidad étnica, valores culturales tradiciones y costumbres como pueblos distintos; garantizar a los pueblos y comunidades indígenas la conservación íntegra de su cultura y forma de vida; garantizar que los pueblos y comunidades indígenas en el estado gocen de los programas de desarrollo e infraestructura comunitaria y de asistencia social y; garantizar que sean consultados en las medidas legislativas o administrativas que sean susceptibles de afectarles directa o indirectamente sus derechos individuales o colectivos (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 2019).

Relevante es también para el ejercicio de los derechos lingüísticos la *Ley de cultura y Derechos Culturales del estado de Hidalgo*, cuyo fin último, según establece el decreto respectivo, es impulsar procesos de integración cultural con estricto respeto a la diversidad (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 2022). Sobre todo, esta ley reconoce a la cultura como un derecho humano, así como el derecho que tiene toda persona de acceder a la cultura y al ejercicio de sus derechos culturales.

En octubre de 2012, se creó la *Universidad Intercultural del estado de Hidalgo* en el municipio de Tenango de Doria, con el objeto, según establece el decreto de creación,

de formar profesionistas comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitarios, regional y nacional y cuyas acciones promuevan la revaloración y revitalización de las lenguas (Periodico Oficial del Estado de Hidalgo, 2012). En ese sentido, se propone también desarrollar una educación pertinente con la cultura de entorno inmediato y de manera específica el desarrollo de competencias comunicativas en diversas lenguas, fomentando la revitalización y el uso cotidiano de la lengua materna. En términos de investigación, la fundación de la universidad se propuso aportar elementos fundamentales para desarrollar estrategias de revitalización de las lenguas y las culturas.

Con el objetivo de contribuir al desarrollo sostenible y a la disminución de las condiciones de pobreza extrema y violencia de género en el ámbito doméstico, en comunidades indígenas y zonas de atención prioritaria, fue creado el 29 de julio de 2019 la *Comisión Estatal para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos Indígenas*. Dicha comisión tuvo como objetivos específicos mejorar las condiciones de infraestructura de las comunidades indígenas, las viviendas, el financiamiento de actividades productivas sustentables, favorecer la procuración de justicia y, especialmente, fomentar la preservación y rescate de la cultura de los pueblos indígenas, así como sus lenguas y tradiciones (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 2021).

La *Secretaría de Cultura* cumple una función relevante en torno a la cultura de los pueblos indígenas, pues le corresponde a dicha entidad garantizar el ejercicio de los derechos culturales de todas las personas en condiciones de igualdad, así como preservar el patrimonio cultural, material e inmaterial del estado (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 2023). Por derechos culturales se entienden los derechos relacionados con la diversidad de culturas del país, los cuales se promueven para garantizar que las personas y las comunidades tengan acceso a la cultura y puedan participar en aquella que sea de su elección. Se trata también de derechos humanos que aseguren el disfrute de la cultura y de sus componentes en condiciones de igualdad, dignidad humana y no discriminación.

Otra instancia fundamental en el reconocimiento y promoción de los derechos lingüístico es la Secretaría de Educación del estado de Hidalgo que, en su ley

correspondiente, establece los fines de la educación, entre los que destaca la enseñanza y el aprendizaje de inglés sin menoscabo del español y las lenguas indígenas (Hidalgo, 2024). Así también, establece en el capítulo sexto, en torno a la educación indígena, que el estado garantizará el cumplimiento de los derechos educativos, culturales y lingüísticos y que las acciones educativas contribuirán a ello como medio de comunicación, enseñanza y como objeto y fuente de enseñanza. Asimismo, considera el derecho de los pueblos indígenas a ser consultados en materia educativa y señala un conjunto de acciones fundamentales para garantizar una educación indígena, tales como el desarrollo de programas educativos, la elaboración de materiales educativos, la formación docente bilingüe e intercultural, la incorporación a los planes y programas de estudio de los sistemas de conocimiento y saberes de los pueblos, así como el fortalecimiento de la infraestructura escolar indígena. Con este fin, también establece la necesidad de apoyar la formación y acreditación de traductores en lenguas indígenas y señala el compromiso de promover en los medios de comunicación proyectos de difusión educativa con contenidos referentes a la diversidad cultural y transmitidos en las lenguas originarias presentes en el estado.

2.3 De la cuestión indígena a la educación intercultural

Desde un punto de vista histórico algunos estudios examinan las condiciones educativas de los pueblos indígenas a fin de identificar los retos y desafíos que tiene el cumplimiento del derecho a la educación. Es el caso del trabajo de Bautista (2018), en el que realiza una revisión teórica de las condiciones de la educación indígena en el país a partir de una de las reformas al artículo tercero teniendo como eje de análisis los conceptos de calidad y equidad. El autor reconoce el reto que implica garantizar una educación de calidad y culturalmente pertinente para las comunidades indígenas, sobre todo porque el análisis le permite identificar los distintos factores que obstaculizan el desarrollo educativo de los pueblos indígenas y que emergen como verdaderos desafíos para alcanzar una educación verdaderamente equitativa para todos los grupos sociales y culturales en el país.

Sigüenza y Fabian (2013) revisan también la historia de la educación indígena, desde el siglo XIX hasta enfatizar un periodo más reciente, entre 2002 y 2011, caracterizado

por el reconocimiento de la pluriculturalidad y la existencia de diversas etnicidades. El escrito parte de la idea de que el sistema educativo mexicano nace inmerso en un proyecto de nación y en ese esfuerzo de construir la nación el indigenismo juega un papel importante. Los autores concluyen que el interés liberal por construir una ciudadanía homogénea fue plasmado en las distintas constituciones políticas del país, pero fue sobre todo la constitución de 1917 la que estableció programas y proyectos que articulados con el naciente sistema educativo nacional trataron de construir dicho tipo de ciudadanía; sin embargo, casi a finales del siglo pasado, distintas voces pusieron en cuestión esos planteamientos uniformizantes con los cuales fue reivindicado el carácter pluricultural del país.

El enfoque histórico ha sido relevante para entender los avatares de la educación indígena a lo largo del tiempo, donde las concepciones sobre el país y la identidad nacional han sido centrales en la definición de las necesidades educativas de los pueblos originarios. Por ejemplo, la necesidad de definir una identidad nacional basada en el mestizaje implicó retomar la cultura indígena como recurso para establecer la idea de un país moderno al que los pueblos originarios debían ser integrados por medio de la educación (Salmerón & Porras, 2010). De ese modo, la renuncia de los pueblos indígenas a sus culturas, sus lenguas y a sus formas de vida económica era necesaria para salir del atraso histórico que los definía y para aspirar, en consecuencia, a formar parte de la modernidad mestiza, el desarrollo y la civilización occidental.

Un análisis interesante sobre las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas es el artículo “Los alumnos indígenas en México: siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario” de Blanco (2019), en el que analiza el peso que tiene en el aprovechamiento escolar las condiciones socioeconómicas, educativas y culturales en niños y niñas indígenas de educación primaria. Destaca la importancia explicativa que tienen los factores económicos en las brechas de aprendizaje, pero, sobre todo -según el autor-, la trayectoria escolar de las y los estudiantes y la escuela de procedencia tienen un mayor peso que determinan los resultados en áreas como las matemáticas y las desventajas que supone para las niñas y niños el haber adquirido como lengua materna primero un idioma indígena.

Resulta interesante, en ese sentido que, bajo los distintos modelos analíticos empleados por el autor, la relación entre la composición étnico-lingüística de los centros escolares como posible explicación de las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas, es decir, los aspectos culturales en los ambientes escolares resultan importante en el aprovechamiento escolar.

2.4 Discriminación, racismo y conflicto lingüístico en el espacio escolar

Los estudios que se han realizado en el contexto urbano sobre las experiencias educativas por las que transitan niños y niñas indígenas, ofrecen un panorama diverso y potente sobre la distancia que existe todavía entre la denominada educación intercultural que refiere la aceptación de la diversidad lingüística y su abordaje pertinente por el sistema educativo, en tanto su consideración como un derecho y el cumplimiento del principio de equidad educativa. Estos estudios se han realizado específicamente en las grandes ciudades, como Guadalajara, Monterrey, Ciudad de México, Pachuca, Villahermosa, por ejemplo, las cuales constituyen polos económicos importantes a los que migra la población indígena del país buscando mejores oportunidades.

Un primer aspecto que se destaca en estos estudios es la invisibilidad sobre el origen sociocultural y lingüístico de las niñas y niños provenientes de pueblos originarios en las escuelas urbanas. Ni el personal directivo ni el profesorado, en muchas ocasiones, admite la naturaleza multicultural del salón de clases que tienen a su cargo, por lo tanto, no existe un tratamiento pedagógico y didáctico apropiado de las diferencias culturales y las necesidades que se configuran en el espacio escolar. La negación de este hecho tiene distintas causas, en algunas ocasiones porque las y los profesores son omisos o no son conscientes del origen étnico y lingüístico de sus estudiantes, es decir, no hay conciencia por parte del profesorado de la composición multicultural y la diversidad lingüística del país. En otros casos, las y los profesores admiten que por encontrarse ya en un contexto urbano niños y niñas han renunciado a su origen cultural y lingüístico o asumen equivocadamente que ya no hablan la lengua de sus padres, por tanto, han dejado de ser indígenas o no requieren un tratamiento pedagógico específico. En el extremo, deliberadamente directivos y profesores renuncian al

reconocimiento del origen étnico de sus estudiantes porque implica un obstáculo para los procesos educativos o demandan una atención especial que incrementa la carga de trabajo.

Lydia Raesfeld (2009) en su estudio sobre niños indígenas en escuelas de Pachuca, Hidalgo, encuentra precisamente que los niños y niñas indígenas no aparecen ni siquiera en las estadísticas escolares, lo cual indica que la asistencia de la población indígena a las escuelas urbanas es una situación evidentemente ignorada por las autoridades educativas. En palabras de Raesfeld, “los niños indígenas en las escuelas no se identifican, los maestros no saben quiénes son, mucho menos que lengua hablan”, por lo que en muchos casos las y los niños son subsumidos por los profesores en medio de los problemas de aprendizaje por los que son reportados sin identificar en ningún momento su condición étnica (Raesfeld, 2009, pág. 48).

Horbath (2013) reconoce al respecto, que el sistema educativo no está preparado para atender una educación multicultural, por lo que no hay ninguna garantía educativa que permita a niñas y niños indígenas mantener sus identidades culturales y sus lenguas. De tal manera que las autoridades educativas y el sistema escolar termina ignorándolos y la dificultad para reconocerlos como hablantes de otros idiomas y aprendices del español deriva en la afectación de su autoestima y limita sus procesos de socialización al interior de las escuelas (Horbath, 2013).

En el mismo tenor, Gabriela Czarny (2010) en su artículo sobre niños y niñas indígenas en las escuelas primarias generales inicia cuestionando precisamente la dificultad para reconocer la existencia de los indígenas en el contexto urbano y señala que el tratamiento de la diferencia por parte de los docentes en las escuelas estudiadas, se reduce a la “invisibilidad” o “son entendidas como problemáticas para los aprendizajes”, es decir, niegan la presencia de las niñas y niños indígenas porque el bilingüismo y su origen cultural resulta problemático para el aprovechamiento escolar. El problema emerge, señala la autora, cuando los profesores solicitan a esos niños y niñas que hablen correctamente el español, exigencia que se transforma en un desafío para ellas y ellos convirtiéndose en un trauma que pocos logran superar y que luego será transformado en un estigma bajo el cual se esconderá cierto racismo académico

y prácticas de exclusión escolar.

Por su parte, Martínez Casas (2011) interpreta la negación de la presencia de niños y niñas indígenas en las escuelas urbanas de Guadalajara como una evidente estrategia de discriminación, así también reconoce la hostilidad de la que son víctimas y los conflictos lingüísticos, pedagógicos y culturales que padecen los niños y niñas otomíes, mixtecos y purépechas en los espacios escolares de la ciudad.

De hecho, los estudios revisados muestran cómo los problemas asociados al origen cultural y al hecho de que poseen una lengua materna distinta al español son interpretados como síntomas de deficiencia mental o problemas cognoscitivos que propician intervenciones del ámbito de la educación especial (Martínez, 2011) o, en otros casos, abierta o veladamente el bajo desempeño escolar es considerado como deficiencia o incapacidad intelectual de las niñas y niños indígenas (Barriga, 2008).

2.5 Procesos de castellanización y conflicto lingüístico

Una definición común sobre la lengua es que constituye un instrumento simbólico mediante el cual organizamos y representamos nuestro entorno, sin embargo, si se analiza más detenidamente una lengua es más que eso, porque la lengua es un instrumento fundamental para la comunicación y el entendimiento entre las personas, sobre todo el lenguaje oral que es común a todas las culturas. La lengua, por lo tanto, tiene una dimensión social en tanto sirve para comunicarnos e interactuar entre las personas y los grupos sociales, así compartimos información que es relevante para nuestras vidas, para nuestras necesidades y en general para compartir cómo entendemos el mundo y la vida.

En otro tenor, es mediante la lengua que construimos nuestros pensamientos y los organizamos, es decir, hay una relación clara entre el conocimiento y el lenguaje porque éste nos permite acceder a cómo otros interpretan el mundo, pero al mismo tiempo posibilita que uno mismo pueda exponer cómo lo entendemos e interpretamos. El lenguaje también constituye un objeto de estudio, cuando averiguamos la situación de las lenguas en el mundo, por ejemplo, la relación entre las lenguas, los cambios o

transformaciones que sufren los idiomas y, como es el caso, la relación que existen entre las lenguas, o más bien dicho la relación que se establece cuando dos personas que hablan lenguas distintas se encuentran. Es en este contexto de encuentro lingüístico donde se sitúa el problema de esta investigación ¿Cuál es la relación lingüística que se establece cuando las personas dominan idiomas distintos y comparten un mismo territorio o tienen la necesidad de interactuar?

El contacto lingüístico es una situación dominante o normal en el mundo, en tanto en muchos países coexisten dos o más lenguas en su territorio por lo que el multilingüismo es una realidad predominante. Sin embargo, como señala Fernández y López (2020), esta coexistencia de las lenguas en un mismo territorio está generalmente asociada con situaciones de conflicto lingüísticos, “porque en estas situaciones, una comunidad dominante (desde el punto de vista político, económico o cultural) se impone, con sus estructuras, su cultura y su lengua, sobre otra comunidad más débil, la cual puede ofrecer mayor o menor resistencia en este proceso (Fernández & López, 2020, pág. 1)”.

Hay diferentes modelos explicativos sobre el contacto entre las lenguas, unos enfatizan la armonía en estos encuentros y reconocen que hay lenguas que conviven en concordia, otras perspectivas sostienen, desde un punto de vista evolucionistas, que el camino hacia el monolingüismo es un resultado natural entre las lenguas que mantiene una relación lingüística donde una termina subyugando o desplazando a la otra, y un último modelo explicativo reconoce que estos encuentros generalmente ocurren en una situación de conflicto. Así, se señala que esta relación de conflicto emergerá siempre que la diferencia lingüística provoque una situación de desigualdad y estatus diferenciado entre los idiomas, esto significa que para la perspectiva del conflicto la relación entre las lenguas nunca es armónicas o complementarias, sino siempre ocurrirá la exclusión de una. Desde una perspectiva histórica los conflictos lingüísticos son el resultado de la conformación de los estados-nación y la expansión colonial, así como de la migración y las relaciones económicas.

Es importante destacar que, en estos casos, el conflicto lingüístico no se origina en las lenguas, sino en las relaciones de desigualdad política, social,

económica... que se asocian a las lenguas en juego. Puede hablarse así de un conflicto lingüístico ‘de superficie’, que oculta un conflicto más profundo de naturaleza diferente. En este sentido, el conflicto lingüístico es en realidad un conflicto entre hablantes de distintas lenguas (Fernández & López, 2020, pág. 2).

Rainer Enrique Hamel (1995) es una de los más importantes estudiosos del conflicto lingüístico en nuestro país, gran parte de su trabajo lo ha realizado en comunidades Hñähñu analizando los derechos lingüísticos desde las prácticas lingüísticas en los eventos comunicativos en los que demuestra las múltiples expresiones de conflicto, discriminación y subordinación, desplazamiento y resistencia, que ocurren en las situaciones de contacto lingüístico, en este caso entre el español y el Hñähñu. Rainer sitúa el conflicto lingüístico como una parte importante para la sobrevivencia de los grupos lingüísticos en nuestro país, pues considera que la lengua es de suma importancia para la reproducción de la identidad étnica dado que de ella depende la cohesión étnica y la preservación de los pueblos indígenas. Esto significa que con el desplazamiento de la lengua desaparecen también los grupos étnicos en tanto la lengua constituyen un factor primordial en las identidades y a su vez de ella dependen los lazos sociales al interior de los pueblos indígenas.

El mismo autor ofrece una conceptualización del conflicto étnico que resulta útil para los propósitos de este estudio, de entrada, considera que en general la relación entre las lenguas nacionales y las lenguas indígenas son de conflicto lingüístico. Este conflicto lingüístico se distingue por una “diglosia sustitutiva”, esto es por la existencia de una relación asimétrica entre una lengua hegemónica y otra subordinada. En ese sentido, se identifica el crecimiento y predominio de la lengua dominante y como resultado el desplazamiento de la lengua indígena que expresa en la contracción geográfica de su uso, la pérdida de su importancia comunicativa y en las estructuras discursivas y gramaticales; aunque del mismo modo y, dado su carácter subordinado, se pueden identificar condiciones de resistencia lingüística y étnica, por ejemplo, en el empleo de la lengua en el entorno comunitario, al interior de las familias, las prácticas culturales y como elemento de identidad.

El conflicto lingüístico también se ha investigado desde la educación para la paz como una estrategia para revertir el desplazamiento lingüístico propiciando el desarrollo de habilidades sociales en un marco de diversidad cultural. Trabajos en los que se destacan los conflictos lingüísticos al interior de las aulas cuando los profesores emplean el español como lengua de comunicación fundamental ignorando el origen lingüístico de las y los estudiantes, pertenecientes a familias *chuj* y *q'anjob'al* desplazadas del vecino país de Guatemala.

2.6 Diversidad cultural, derechos lingüísticos y trabajo social

Distintas reflexiones han colocado sobre la mesa la relación entre trabajo social e interculturalidad, o de manera más amplia los desafíos que tiene para la práctica del trabajo social en contextos de diversidad cultural (Sanhueza, Rain Rain, & Huenchucoy Millao, 2014) (Ortega & Arancibia, 2023) (Aguilar & Buraschi, La práctica profesional del trabajo social en contextos de diversidad cultural: análisis crítico reflexivo de los modelos implícitos y propuestas alternativas, 2015). De entrada, el trabajo social es una profesión vinculada a los derechos humanos, los cuales implican el reconocimiento de los derechos y por tanto deben ser protegidos y promovidos en el valor del ser humano como principio fundamental; según la pionera de Trabajo Social, Mary Ellen Richmond es una disciplina académica orientada al cambio y desarrollo social, la cohesión social, el empoderamiento y liberación de las personas. En suma, los principios de justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva al igual que el respeto a las diversidades, son centrales para el trabajo social, así como la participación social para enfrentar los desafíos de la vida y mejorar el bienestar, basados en el trabajo social, las ciencias sociales, humanas y los saberes indígenas como fusión.

La declaración de principios éticos del trabajo social, formulados por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, reconocen la necesidad de promover los derechos humanos fundamentados en la Constitución Política, por lo que los trabajadores sociales deben adoptar y promover los derechos fundamentales e inalienables de todos los seres humanos, tal como lo reflejan instrumentos y convenciones de derechos humanos, como la Declaración Universal de los Derechos

Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer; entre otras disposiciones.

Así también, la promoción de los derechos humanos implica para las y los trabajadores sociales promover el principio de indivisibilidad de los derechos humanos al igual que la promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales. Además de reconocer que la cultura muchas veces es excusa para violar los derechos humanos, los trabajadores sociales sirven como mediadores culturales para construir consensos, encontrar un balance apropiado entre imponer los derechos humanos y promover los derechos de las personas marginadas, estigmatizadas, excluidas, explotadas y oprimidas.

Por su parte la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, en su Código Internacional de Ética, señala que los trabajadores sociales se ocupan de fomentar el bienestar del ser humano, además de desarrollar y aplicar con disciplina tanto los conocimientos científicos relativos a las actividades humanas y sociales como los recursos destinados a satisfacer las necesidades y las aspiraciones de individuos y grupos sociales y al logro de la justicia social. En ese sentido, la definición de la labor del trabajador o trabajadora social integra el reconocimiento de todas aquellas condiciones que impiden el bienestar y la justicia social:

El trabajo social es una profesión práctica y una disciplina académica que reconoce que los factores históricos, socioeconómicos, culturales, geográficos, políticos y personales interconectados sirven como oportunidades y/o barreras para el bienestar y el desarrollo humano. Las barreras estructurales contribuyen a la perpetuación de las desigualdades, la discriminación, la explotación y la opresión (FITS, 2014, pág. 2).

El trabajo social halla entonces sus diversos orígenes en los ideales humanitarios y democráticos, por lo que se ha centrado desde sus comienzos en la satisfacción de las necesidades humanas y en el desarrollo del potencial y los recursos humanos. Se trata de una profesión dedicada y comprometida a efectuar cambios sociales en la

sociedad en general y en las formas individuales de desarrollo al logro de la justicia social (ONU, 1995). No obstante, hay que reconocer que la función del trabajador o trabajadora social siempre se realiza en un contexto específico, con unas condiciones sociales, económicas, ambientales y culturales concretas que determinan la intervención y exigen del o la profesional del trabajo social una actuación especial.

De hecho, respecto al trabajo social, la ONU (1995) advierte que esta función se realiza en cinco contextos diferentes, pero que a la vez integran un todo. El primero, el contexto geográfico, refiere a que la práctica se realiza siempre dentro de una frontera, la cual puede ser un organismo, un país, un estado o una región; el segundo, el contexto político, implica la existencia de un sistema político que brinda un contexto particular para el desarrollo de la práctica, el cual puede ser democrático, liberal, capitalista o socialdemócrata; el contexto socioeconómico, hace referencia a las condiciones materiales y el acceso a los servicios sociales y a cómo se distribuye la riqueza; el contexto cultural, por su parte involucra el respeto de los usos, creencias, aspiraciones y cultura de los individuos, familias, grupos, comunidades y naciones que eviten los actos de discriminación; por último, el contexto espiritual, implica que la labor social siempre se realiza en un contexto donde existen valores, por lo que es “esencial para la práctica humana y el trabajo social que se preste atención al espíritu, los valores, las creencias, la ética y las esperanzas e ideales de aquellos con quienes trabajan los trabajadores sociales y, al mismo tiempo, a los valores de los propios trabajadores sociales (ONU, 1995, pág. 14)”.

La labor del trabajador o trabajadora social está estrechamente vinculada con las distintas formas de desigualdad, incluyendo aquellas basadas en las diferencias culturales y que han afectado históricamente a ciertos grupos sociales, como es el caso de las poblaciones indígenas. En nuestro país la diversidad cultural y el ejercicio de los derechos lingüísticos constituye un reto profesional y de una importancia creciente si tomamos en cuenta el reconocimiento de los distintos derechos que evidencian la necesidad de brindar una atención específica a las comunidades indígenas. Para el trabajo social la naturaleza multicultural de nuestras sociedades representa nuevos retos y necesidades, tanto de orden técnico como intelectual,

político y ético, pues requiere repensar y reformular críticamente las tradicionales formas de intervención.

El trabajo social, como disciplina que se ha abocado a trabajar con aquellos sectores históricamente subordinados, comparte una condición inigualable en el concierto de las ciencias sociales, pues su “modo” fenomenológico y hermenéutico de acercarse al mundo de “los otros”, le confiere una ventaja comparativa en términos de su ontología disciplinar, puesto que se encuentra más cercana a las propias vivencias de los sujetos y cuenta con una trayectoria de escucha y acompañamiento que constituyen prácticas necesarias para avanzar en el camino de la interculturalidad (Sanhueza, Rain Rain, & Huenchucoy Millao, 2014, pág. 41). Ésta se entiende como el reconocimiento de relaciones de poder que impiden relaciones culturales igualitarias y basadas en el respeto, por lo que la acción profesional debe estar fundada en estrategias con pertinencia cultural, pero al mismo tiempo la identidad cultural del o la profesional.

Nuestro objetivo de intervención como educadores sociales, entonces se funda en desarrollar las capacidades individuales y potencialidades que cada persona posee, y que a su vez pueden influir socialmente en su entorno más inmediato, así ser agentes o actores de su devenir, y es en este sentido que la pertenencia a un grupo, comunidad o a su contexto social sea el principal promotor de espacios para que se desarrolle con estas características, que se fortalecen con el sentido de pertenencia y confianza en sí mismos con la capacidad de modificar colectivamente su contexto y por supuesto su historia (Ortega & Arancibia, 2023).

Desde el enfoque de trabajo social el fortalecimiento de lenguas indígenas es un tema importante dentro de la investigación, dado que es necesario promover acciones encaminadas a fortalecimiento de los derechos lingüísticos, con base en su promoción, reconocimiento y valoración. Por ello, dentro de esta investigación, se busca la promoción y validación de los derechos lingüísticos y que éstas personas hablantes de alguna lengua madre sea tomados en cuenta en todos los aspectos sociales educativos y culturales para la erradicación de la discriminación y racismo en la zona geográfica.

2.6.1 El papel emergente de trabajo social en el campo de las problemáticas indígenas

Como se ha dicho, el campo de la interculturalidad para las y los trabajadores sociales está relacionado con el respeto a la diversidad cultural lo que permite visualizar las necesidades realmente sentidas por las comunidades indígenas, donde podría situarse nuestro rol, lo que conlleva la participación social de las etnias y comunidades indígenas, potenciando la generación de prácticas sociales a favor de los pueblos (Ortega & Arancibia, 2023). Desde otra perspectiva, el quehacer profesional del trabajador social dentro de un contexto multicultural lo visualizamos como un “educador social” y “mediador”, en el sentido que somos portadores de herramientas metodológicas y prácticas que se encauzan hacia el fin de un cambio dentro de contextos socioculturales e históricos donde los individuos interactúan y se desarrollan. La educación y la mediación, en ese sentido, constituyen un medio para favorecer la comunicación, la integración y el vínculo entre una sociedad hegemónica y una minoría étnica, como entornos necesarios para que éstas puedan acceder a los beneficios sociales e intervenir en la sociedad en condiciones de igualdad, a partir de la contención de los procesos en los que la cultura dominante impone su lengua, sus normas y su identidad en detrimento de las propias, así como de la restricción de las prácticas segregadoras y excluyentes. La mediación intercultural se entiende entonces como la intervención de un tercero entre partes etnoculturalmente diferenciadas, en cuyo contexto de relaciones emergen distancias sociales y culturales, obstáculos actitudinales, comunicativos y simbólicos que dan pie a potenciales conflictos y necesidades de entendimiento (Giménez, 1997).

Aguilar (2004) sostiene al respecto, que alcanzar dicho objetivo requiere, por un lado, fomentar la autonomía de los individuos en el acceso a los servicios sociales y ante a la sociedad en general y, por otro, favorecer la sensibilización y el conocimiento de las diferencias culturales tanto por parte de los profesionales de la intervención social como de la sociedad dominante, a fin de alcanzar una sociedad integrada, enriquecida y respetuosa de la diversidad cultural y con servicios basados en las necesidades diferenciadas. La mediación, por tanto, es necesaria en contextos de trabajo social

donde es requerida la traducción lingüística, aunque la mediación es una labor intrínseca al trabajador o trabajadora social, puede señalarse que el profesional de la asistencia social debe realizar tareas de mediación en distintas intensidades basados en una sensibilidad especial ante las condiciones de conflicto y desigualdad.

El giro decolonial, propuesto en los últimos años en las ciencias sociales en América Latina, ha proporcionado al campo del trabajo social herramientas teóricas para pensar la labor de las y los trabajadores sociales, como oposición a la colonialidad del poder en el pensamiento y el conocimiento, así como en referencia a los procesos y prácticas de resistencia y construcción social, cultural y académica crítica. En ese sentido, Gómez (2017) refiere los alcances de un trabajo social crítico y decolonial desde una perspectiva intercultural: “Esto significa ampliar sus contenidos históricos, teóricos, metodológicos y éticos con otras versiones de seres humanos, saberes, sentidos de vida y maneras de hacer lo social y llevarlos a los procesos de formación, a la construcción identitaria y a las luchas sociales donde pretende dar sentido a sus especificidades (Gómez, 2017, pág. 144)”. En su contribución al campo de los estudios decoloniales e interculturales en trabajo social, la autora propone distintas acciones, como a) *reconfigurar la idea de sujeto en trabajo social*, tomando en cuenta que las formas de categorización social -como lo indígena- al formar parte de una clasificación histórica racial; b) *redimensionar el bienestar social*, por su vínculo con perspectivas evolucionistas y dictadas por las sociedades occidentales, lo cual significa romper con el sometimiento de las formas de vida comunitaria a modelos de desarrollo y calidad de vida basadas en necesidades universales y satisfacciones fragmentadas y; c) *resignificar los conceptos empleados*, donde se trata de estudiar críticamente las teorías que sustenta la acción a fin de comprender su origen, el tipo de sujeto y la sociedad que proponen.

En un trabajo previo (Gómez, 2014), la misma autora llama la atención sobre la necesidad de revisar la comprensión de lo social, los sistemas de conocimiento institucionalizados y la historia de las bases disciplinares de trabajo social, en tanto su existencia se encuentra ligada a la presencia del sistema capitalista, moderno y colonial. Por lo que sugiere reflexionar alrededor del sentido de la vida, la construcción

de subjetividades y las políticas sociales, temas que considera relevantes para la profesión y que requieren una nueva agenda en trabajo social, ante la emergencia de otras interrogantes, aspectos institucionales inexplorados, problemas sociales inéditos y nuevas formas de comprensión y explicación de lo social. Incluye también, desde su perspectiva, revisar la pertinencia de los conocimientos generados en trabajo social por su proximidad con quienes ejercen la profesión, así como analizar críticamente el papel de las teorías en la generación de dichos conocimientos, su carácter subalterno frente a las teorías eurocéntricas y cómo construir conocimientos dialógicos, buscando romper con el conocimiento colonial presente en el campo del trabajo social y, en su lugar, optar por la defensa y reconocimiento de los conocimientos locales como fuente de saber.

En tal sentido, llama también a indagar por los “rupturas metódicas” que generan las diversidades humanas sociales y culturales, en las que no es posible la prevalencia de un método en tanto la intervención social se desarrolla en contextos diversos y contingentes a contrapelo de la existencia de un sujeto universal como ha propuesto la modernidad (Gómez, 2014, pág. 183). La construcción de la historia de trabajo social como profesión, tampoco es ajena a la lógica de una temporalidad lineal, como propone la concepción de la historia y la prehistoria universal, lo que da cuenta de una colonización interna y externa, reconoce la autora, por tal razón, frente a una historia que reconoce los orígenes foráneos de la profesión y la influencia de la matriz europea y norteamericana en la configuración teórica y metodológica, es necesario buscar en la historia latinoamericana las especificidades del trabajo social a partir de las luchas emancipatorias o los movimientos sociales a fin de “descolonizar la idea del profesional solitario (Gómez, 2014, pág. 185)”.

El papel de los trabajadores y trabajadoras sociales con las comunidades indígenas en torno a sus necesidades y problemas específicos, como es el caso de los derechos lingüísticos y las situaciones de desplazamiento y conflicto que vive su riqueza lingüística, no es algo nuevo, pues como profesión y disciplina práctica de la ciencias sociales tiene una relación estrecha con los grupos sociales vulnerables y en la atención de las desigualdades y los derechos humanos; sin embargo, lo que resulta

novedoso es la necesidad de integrar en su actuar los planteamientos críticos que permitan una mejor comprensión de los actores sociales considerados subalternos o que han sufrido procesos de colonización, a fin de despojarse de las concepciones que reproducen dichas condiciones de desigualdad y que impiden comprender la especificidad de los procesos de atención social requeridos. El trabajo de investigación desarrollado está encaminado precisamente a propiciar una experiencia profesional y a comprender mediante la construcción de conocimientos desde local sobre una de las necesidades más apremiantes de los pueblos y comunidades indígenas, como es el caso de la preservación de sus lenguas y con ello sus identidades culturales.

Capítulo 3. Derechos lingüísticos y preservación del Hñähñu en el Valle del Mezquital, Hidalgo: una revisión documental

En el capítulo previo se intentó mostrar algunos elementos teóricos respecto a la situación de las lenguas indígenas en el mundo y en particular en nuestro país. Así también se presentó una revisión de las distintas normatividades a nivel internacional, nacional y local sobre los derechos lingüísticos. Dicha revisión ha permitido mostrar que en términos legales hay un reconocimiento sobre la responsabilidad del estado para promover el uso de las lenguas indígenas en igualdad de importancia que cualquier otro idioma. De hecho, las leyes establecen con cierta puntualidad la responsabilidad de todas las instituciones del estado por hacer valer los derechos lingüísticos tanto a nivel federal como estatal. Las leyes sobre el derecho a la cultura en general y de manera específica sobre los derechos de las culturas indígenas parecen mostrar un escenario inmejorable en el estado de Hidalgo en particular en torno a la conservación, reproducción y respeto a las lenguas indígenas.

Este capítulo, sin embargo, trata de mostrar a través de distintos estudios de corte empírico cuáles son las condiciones reales que presenta la lengua indígena Hñähñu en el Valle del Mezquital, tratando de reconocer la importancia de los derechos lingüísticos para revertir las condiciones de desplazamiento y disminuir el riesgo de pérdida que amenaza la reproducción de la riqueza cultural de los pueblos en el territorio. Se busca exponer que la situación de los derechos lingüísticos en el Valle del Mezquital, Hidalgo, manifiesta una situación contradictoria al identificarse ámbitos de fomento, reconocimiento, respeto y promoción del Hñähñu con cierto grado de éxito, sin embargo, pueden identificarse condiciones sociohistórica que operan en contra de la vitalidad y el desarrollo de la lengua, por lo que las y los profesionistas de trabajo social tienen un campo de intervención amplio para construir verdaderas sociedades interculturales en las que todas las lenguas sean reconocidas, valorados y fomentadas por igual.

3.1 La educación como mecanismo de preservación y reproducción del Hñähñu

La educación cumple una función social fundamental, por ello no es extraño que sea

precisamente el espacio donde, en torno a la preservación, desarrollo y valoración del Hñähñu, se encuentra el mayor número de acciones que buscan hacer valer los derechos lingüísticos. No se descarta, desde luego, que la situación educativa, así como todas sus manifestaciones, sean un tópico reiterado en la investigación, de allí que se identifique una gran cantidad de estudios que dan cuenta del papel de la educación sobre la preservación de las lenguas indígenas en general y sobre el Hñähñu en particular. De hecho, puede reconocerse que la mayor parte de las categorías de análisis propuestas en esta investigación, se relacionan directa o indirectamente con los aspectos de la educación, lo cual confirma también la importancia del entorno educativo para alcanzar los cambios culturales requeridos.

Aunque el ámbito de la salud y la procuración de justicia son socialmente relevantes, al igual que la educación, escasean análisis o reflexiones que estén específicamente orientados a explicar la situación del Hñähñu además de los derechos lingüísticos en esos sectores. Ciertamente, la normatividad relativa a los derechos lingüísticos en la educación parece ser más precisa, no así respecto a ley general de salud, por ejemplo, y en el caso de la procuración de justicia se restringe fundamentalmente a la necesidad de proveer traductores e intérpretes. En cambio, la educación debe proveer las condiciones necesarias para hacer efectivos los derechos lingüísticos, como se ha visto, obligan al estado a proveer un sistema de educación específica para los pueblos indígenas, agentes educativos formados al respecto, planes de estudio, contenidos, estrategias de enseñanza y materiales didácticos que respondan a las necesidades lingüísticas de niñas y niños.

De entrada, análisis puntuales sostienen la inexistencia de una verdadera educación bilingüe, que en su propósito ideal debería procurar el desarrollo de competencias para hablar, leer, escribir y entender tanto el castellano como la lengua propia de los pueblos de las y los estudiantes, por el contrario, el esfuerzo se centra en que aprendan fundamentalmente el español. Precisamente Hamel (2009) analiza los conflictos sociolingüísticos entre el español y el otomí en escuelas bilingües del Valle del Mezquital, analizando las condiciones sociolingüísticas e institucionales, particularmente los métodos de enseñanza aprendizaje y los materiales o recursos

didácticos empleados, que intervienen en el proceso de adquisición y enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas primarias, revela las contradicciones entre los métodos y materiales y las condiciones sociolingüísticas dificultando el aprendizaje del español y desplazando al Hñähñu del salón de clases.

Al respecto de las escuelas indígenas, Hñähñu además (2014) analiza precisamente las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas, reconoce que sin bien su impresión inicial era que se trataba de un asunto de actitudes hacia las lenguas, reconoce sin embargo que se trata de un asunto complejo en el que a las autoridades educativas tanto como a la sociedad les importa poco la calidad de la educación indígena. De modo que afirma que las “escuelas interculturales bilingües se ofrecen a la población como un modelo universal que soluciona las carencias educativas de las comunidades indígenas dentro y fuera de los contextos urbanos, sin embargo, dichas escuelas no representan en la realidad lo que pretenden (Skrobot, 2014, pág. 389)”.

El trabajo de Cruz (2010) pasa revista a las acciones y estrategias en el ámbito educativo llevadas a cabo en el Valle del Mezquital hasta ese momento. Identifica, por un lado, las acciones tendientes a la normalización del alfabeto Hñähñu que datan de la década de los 50's y que concluyen con la unificación de una propuesta derivadas de una serie de talleres interestatales en los que participan representantes de las diversas variantes y que fueron auspiciados por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena; por otro, identifica las existencia de libros, folletos, cartillas, manuales y otros recursos para la enseñanza tanto en lengua Hñähñu como bilingües y especialmente se concentra en analizar el tratamiento didáctico de los libros de primer, segundo y tercer ciclo. Así también, reconoce que a nivel secundaria fue incorporada la asignatura Lengua y cultura Hñähñu, la cual busca dar continuidad a los contenidos de preescolar y primaria y promover la revitalización y desarrollo de la lengua.

Para ese momento, Cruz reconoce que hay pocos análisis sobre las condiciones imperantes para la revitalización del Hñähñu, no obstante, su propio estudio le permite identificar distintas estrategias llevadas a cabo en el ámbito educativo, así como

procesos de normalización lingüísticas, como el alfabeto, que contribuyen a la institucionalización de la escritura de la lengua. El autor da cuenta de un importante repertorio de materiales escritos en la lengua Hñähñu en los que identifica contenidos culturales propios de la región y géneros literarios útiles para la educación primaria y secundaria, tales como cuentos, cantos, adivinanzas, trabalenguas.

El análisis de Sánchez y Hernández (2021) se centra en identificar cuáles son las condiciones que facilitan el rescate, fomento y preservación de la lengua *Hñähñu* en la Escuela Primaria Bilingüe Francisco I. Madero, ubicada en una comunidad en el Valle del Mezquital. Las autoras identifican que hay poco material para apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos y maestros, por lo que reconocen la necesidad de diseñar y construir estrategias con la participación de la comunidad estudiantil a través de la escritura. Los resultados obtenidos les permiten concluir que la lengua Hñähñu es importante para el profesorado porque constituye la identidad y forma parte del legado cultural de los ancestros, aunque algunos sólo la valoran desde el punto de vista estético, la lengua es útil y bonita. Se reconoce también que hay interés por parte de las y los estudiantes para su aprendizaje, sin embargo, el hecho de que los tutores no dominen el Hñähñu constituye un obstáculo porque hay escaso seguimiento en casa a las actividades escolares. Otro inconveniente es el poco tiempo dedicado a la asignatura respectiva por lo que recomiendan priorizar ciertos temas en función de su utilidad y funcionalidad.

Gutiérrez (2018) por su parte analiza de manera interesante el habla de un grupo de niños que habitan una comunidad Hñähñu, relacionando sus elaboraciones en español con las prácticas culturales que forman parte de la dimensión sociocultural de la vida comunitaria Hñähñu. El habla de niñas y niños, sostiene el autor, tienen como trasfondo cultural su herencia indígena, lo cual permite comprender sus elaboraciones lingüísticas divergentes de un español estándar, más bien se trata de formas de habla elaboradas bajo su especificidad cultural. De allí que: se “trata de una característica que fundamenta una respuesta de continuidad, frente al desplazamiento lingüístico y el cambio cultural al que este pueblo indígena, como muchos otros, ha sido históricamente orillado (Gutiérrez, 2018, pág. 11)”.

En tal proceso de continuidad cultural, los niños y niñas de la comunidad tienen un papel preponderante. Como he mostrado en el estudio, no se trata solo de actores receptivos a la socialización lingüística, sino son actores activos de la vida de su comunidad que tienen un papel particular tanto como aprendices que son orientados, como productores de cultural. Se trata de actores que al mismo tiempo que son herederos de un tipo de habla local que incluye modos de habla culturalmente particulares, son los garantes y operadores del futuro de la lengua. Una lengua que se expresa en el habla infantil como la manifiesta permanencia del Hñähñu en el español. Son los niños los que aseguran en el futuro la continuidad de su lengua y cultura ancestral, como dice Hirschfeld (2002: 624) “el niño es el padre del hombre” (Gutiérrez, 2018, pág. 210).

Niñas y niños Hñähñu también son sujetos de estudio en el análisis de Raesfeld (2009) sobre su presencia en escuelas urbanas donde se confrontan con niños y niñas urbanas, así como con profesores que no están preparados para atender a grupos multilingües e interculturales. Esta situación, señala la autora, confronta las nuevas disposiciones educativas y en torno a los derechos lingüísticos, en los que se señala que se debe garantizar que las y los hablantes de las lenguas indígenas tengan acceso a la educación básica en sus propios idiomas. De manera que la atención de la población escolar con pertinencia cultural y lingüística no sólo constituye un reto en el medio rural e indígena ante la escasez de recursos humanos capacitados, sino que es mucho más difícil satisfacer dichas necesidades en el medio urbano.

Entre otras condiciones que evidencia la autora, destacamos el hecho de que la convivencia cotidiana en la escuela genera distintos conflictos derivados de las relaciones entre niños de la ciudad y de distinto origen étnico. Entre ellos, problemas basados en la lengua, discriminación y psicológicos que el maestro carece de competencias para afrontarlo por su origen no indígena y su desconocimiento de algunas de las lenguas indígenas del estado. En torno a la lengua es destacable también que el estudio reporta que las y los niños generalmente no hacen uso de su lengua materna en los diferentes espacios escolares, así como es de esperarse las y los profesores tampoco los promueven en el salón de clases.

La autora concluye, entre otras cosas, el dilema en el que se ven envueltas las poblaciones migrantes en la ciudad, en las que tratan de mantener lo propio y a la vez incorporar o incorporarse a lo ajeno, como los niños y niñas al insertarse en la escuela y sus padres en los espacios de trabajo donde ambos deben renunciar a sus lenguas. Lo hallazgos permiten proponer la necesidad de una formación intercultural y bilingüe para todos los profesores, así como la necesidad de ampliar los programas de educación indígena para ofrecer atención educativa pertinente a la creciente población migrante. Lo anterior también implica, especifica Raesfeld, la necesidad de que la educación intercultural sea transversal y brinde herramientas a las y los estudiantes para la convivencia en ambientes diversos culturalmente.

En relación con lo anterior, pueden identificarse proyectos que tratan de dar respuesta precisamente a las necesidades que plantea la educación de las poblaciones indígenas en las zonas urbanas. Peón, Gallo y Moreno (2019) dan cuenta de un proyecto educativo autónomo desarrollado en colaboración con la comunidad Hñähñu en la Ciudad de México en el año 2018. Se trata de un modelo de acompañamiento al aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas Hñähñu s que viven en situación de calle en una de las zonas de mayor gentrificación de la ciudad, la colonia Juárez en la Ciudad de México. Los autores destacan los aprendizajes derivados del proceso de intervención, como las limitaciones del sistema escolar actual para proporcionar atención educativa a las poblaciones vulneradas; la necesidad de vincular la práctica educativa enraizada en las organizaciones sociales con luchas específicas con la formación de pedagogos y pedagogas y; la necesidad de implementar proyectos educativos autónomos a través de procesos participativos que incluya a los padres y madres, familiares, y a partir del mantenimiento de las relaciones con los territorios de origen.

“El uso negado de la lengua Hñähñu en la escuela” constituye un análisis interesante realizado por Hernández (2023) en una escuela bilingüe multigrado en el Valle del Mezquital, en el que pone en evidencia las complejidades y contradicciones culturales en las que los profesores realizan su práctica docente. Hernández reconoce cómo ni el hecho de que los profesores de las escuelas indígenas cuenten con el perfil

necesario, como ser hablante de la lengua indígena local, garantiza que se desarrolle una educación que cumpla con los derechos lingüísticos de las y los estudiantes y en la relación de la escuela con la comunidad, por lo que es de esperarse que dichas garantías se cumplan menos cuando los profesores provienen de contextos distintos. El primero se ve coaccionado por el propio sistema a renunciar a su lengua, a hacer prevalecer el idioma español en su práctica docente y en su relación con los actores comunitarios, mostrando con ello cómo los profesores se ven inmersos en procesos de aculturación, discriminación y exclusión, donde prefieren responder a los modelos dominantes.

En última instancia lo que el análisis demuestra es la complejidad para materializar los derechos lingüísticos y para cumplir con unos lineamientos y objetivos específicos que llevan consigo las escuelas indígenas o bilingües y donde las y los estudiantes ven sobre todo negados estos derechos. Aunado a ello, están las condiciones de precariedad que presentan los propios centros educativos, así como los retos pedagógicos y didácticos que entrañan las escuelas multigrados. El autor describe la complejidad de esta situación: “La definición de lo cultural y lingüístico por parte del profesorado del subsistema de educación indígena está ausente, porque, si bien están puestas desde “el deber ser”, están carentes de una articulación entre la formación docente de los maestros al respecto y que su abordaje pedagógico y didáctico esté presente en la práctica. Porque de lo contrario se acentúa este problema al no reconocer que en casa algunos alumnos están bajo la tutela de los abuelos que aún son monolingües en la lengua *Hñähñu* (Hernández M., 2023, pág. 190)”.

La incidencia de las trayectorias socioculturales en la práctica docente de profesores de educación indígena también es analizada por López Quiterio (2017). La autora sostiene que la identidad de los profesores que resulta de sus experiencias sociales marcada por las condiciones económicas, culturales, históricas e institucionales en las que se ven envueltas sus trayectorias vitales inciden en sus prácticas educativas. Al respecto, la autora señala, por ejemplo, que los saberes de la cultura dominante se hacen patente en los saberes teóricos y procedimentales que poseen los docentes y que son manifestados en sus trayectorias escolares al asumirse como científicos,

subsumiendo de ese modo “los saberes Hñähñu que se encontraban presentes en la experiencia familiar y comunitaria (López, 2017, pág. 1262)”.

La autora concluye sobre la existencia de un discurso homogeneizador proveniente de las propias instancias institucionales de la educación indígena y que determinan las prácticas educativas de los profesores, quienes tampoco cuestionan esos planteamientos que están presentes en los materiales educativos que, aunque emplean las lenguas indígenas, no son pertinentes a la diversidad cultural y lingüística. En algunos casos, insiste López, los materiales son aplicados acríticamente y en otros, aunque se adaptan, carecen de una reflexión que les permita subvertir o desestabilizar las experiencias negativas sobre su cultura adquiridas en su trayectoria formativas.

3.2 Familia, vida cotidiana y espacios sociales de resistencia lingüística del Hñähñu

Se ha reconocido la importancia que tiene el entorno familiar en la preservación de las lenguas indígenas, para el caso del Ch’ol, una lengua derivada del maya, Escobar (2023) reconoce el papel fundamental de las mujeres en su mantenimiento y reproducción al recaer en ellas la educación de las hijas e hijos en torno a las costumbres, valores y la lengua. Por lo que es desde el hogar donde se asegura el desarrollo interno del niño en la dimensión cognitiva, al propiciar el desarrollo de las estructuras mentales, y la dimensión social al proporcionarles la madre los códigos que le permitirán participar en las distintas situaciones comunicativas dentro y fuera su contexto (Escobar, 2023, pág. 124). La autora admite también que hay poblaciones ch’oles que todavía poseen un alto dominio funcional de la lengua, aprendida antes que la incorporación del español, en tanto que primero están las necesidades comunicativas con la madre y la familia y posteriormente con la comunidad.

Poco a poco se va desarrollando un bilingüismo coordinado cuyos sistemas lingüísticos se utilizan en contextos distintos: el ch’ol como vehículo de comunicación en el hogar y los espacios sociales comunitarios, mientras que el español se limita a los contextos escolares. Esta es la razón por la que los ch’oles demanden su derecho constitucional de una educación pertinente a su cultura donde la lengua de enseñanza sea el ch’ol y no el español y que los

recursos pedagógicos también sean elaborados en esta lengua (Escobar, 2023, pág. 124).

La familia entonces constituye el espacio primordial en la socialización y dominio de la lengua, cuando los padres poseen competencias sobre ella, sin embargo, su papel también es fundamental cuando la lengua se ha perdido. Así lo demuestra Sánchez y Hernández (2021) en su análisis sobre las condiciones existentes para el rescate de una lengua nativa, al identificar el interés que muestran los padres por el aprendizaje de la lengua y el apoyo que reciben sus hijos para que trasciendan su situación de monolingües del castellano, en tanto la lengua propia constituye un signo de identidad. El interés de los padres, señalan las autoras, genera también el interés por parte de los profesores, quienes buscan espacios de capacitación para el dominio y enseñanza del Hñähñu.

La familia también ha sido vista como un espacio estratégico en el estudio de la lengua Hñähñu, Gutiérrez (2018) reporta al respecto la importancia que tuvo la convivencia con la familia del delegado de la comunidad durante sus estancias de investigación y precisa que el pasar conviviendo mucho tiempo con sus integrantes le permitió observar de forma directa sus interacciones lingüísticas al hablar en español o en Hñähñu. Reconoce la autora que fue precisamente en ese entorno familiar donde empezó a conocer la lengua y su vínculo con ellos generó el conocimiento de otras personas de la comunidad, sus familiares, vecinos hasta trascender al espacio productivo de la milpa y la propia comunidad a través de las celebraciones familiares.

Por otro lado, las y los niños han sido considerados agentes de socialización lingüística relevantes, es decir, no sólo son sujetos de procesos que derivan del mundo adulto, sino que ellos y ellas son actores activos. Tienen un protagonismo relevante en el uso de las lenguas indígenas en el espacio escolar y en torno a las políticas del lenguaje al interior del hogar, pero también mediante la convivencia y el juego constituyen escenarios de socialización lingüísticas a través de las interacciones, relaciones y comunicaciones en el contexto lúdico (Gutiérrez, 2018). Se ha demostrado, en ese sentido, que niñas y niños juegan un papel significativo en la conservación de las prácticas lingüísticas indígenas y su reproducción fuera de la presencia de los adultos,

al punto que a partir de su creatividad realizan innovaciones y juegos de palabras en las que mezclan la lengua indígena y el español (Gutiérrez, 2018).

Sin embargo, en la experiencia de revitalización lingüística y cultural reportada por Vargas los padres mostraron una actitud de vergüenza en el marco de los talleres realizados en conjunto con niños y niñas (Vargas G. I., 2017). Vargas señala de manera específica que los padres de familia se negaron a participar en las actividades, al lanzar las adivinanzas como parte de las condiciones lúdicas generadas, los padres murmuraban y al solicitar su participación abierta para propiciar la reflexión, se negaban y mostraban una actitud de vergüenza, al punto que algunos prefirieron abandonar el espacio. La situación mostrada por los padres la autora la relaciona a una forma de resistencia ante la discriminación y dominación a partir del silencio, a lo que también se suma la negación de algunos padres para que sus hijos asistieran a los talleres, aunque también admite la importancia de los niños para acceder a las familias y a la comunidad.

La situación descrita por Vargas (2017) coincide con lo que también informa Cruz en su estudio sobre acciones y estrategias en torno a la revitalización del Hñähñu en el Valle del Mezquital, donde reconoce el rechazo de los padres sobre la enseñanza de la lengua a sus hijos e hijas (Cruz, 2010). Aunque también admite la disposición y el interés de otros, de hecho, reconoce que el rechazo a la enseñanza de la lengua por parte de algunos progenitores se suma a las condiciones de resistencia parte de los profesores, la escasez de materiales y la inexistencia de metodologías apropiadas para la enseñanza del Hñähñu.

En otro texto, Vargas (2014) identifica distintos espacios familiares y sociales que define como nichos que pueden potenciar la preservación del Hñähñu (2014, págs. 66-69). Según la autora, Itzel Vargas García, la vida cotidiana familiar es uno de los contextos de interacción donde el Hñähñu presenta una “mayor” funcionalidad lingüística, reducido sin embargo al uso que hacen de la lengua los adultos mayores. A partir de ello se entiende el que las y los jóvenes se vean forzados a alcanzar cierta competencia lingüística para poder establecer comunicación con sus abuelos y abuelas, por lo que la práctica lingüística del Hñähñu se reduce a esas situaciones y

al contexto de la vida familiar.

Otros espacios sociales de interacción y comunicación en Hñähñu que reconoce la autora son las fiestas, no únicamente las patronales, sino también las celebraciones familiares como cumpleaños, bautizos, salidas escolares, entre otros. La organización de las celebraciones y las tareas que implican la preparación de los alimentos constituye un espacio en que los miembros de la familia y en general de la comunidad se ven compelidos hacer uso de la lengua cobrando ésta una vitalidad importante. Vargas también identifica que el molino o sitio en el que se brinda el servicio de trituration del nixtamal en la comunidad de estudio representa un lugar importante de uso del Hñähñu por parte de las mujeres. Las actividades productivas en la milpa y las tareas de pastoreo también son identificadas como espacios donde se pondera el uso de la lengua, de hecho, la autora menciona la existencia de registros audiovisuales en los que los procesos comunicativos en la lengua propia con los animales mientras se cuidan y vigila su alimentación al campo libre.

Del mismo modo, Vargas señala que las asambleas y las reuniones de conciliación, así como los tianguis constituyen espacios sociales en los que las interacciones comunicativas ocurren fundamentalmente en Hñähñu. En el caso específico del uso de la lengua en las asambleas y reuniones de conciliación, el uso de la lengua tiene un propósito estratégico, tal como han demostrado las investigaciones, según refiere la autora, en tanto el uso de la lengua propia constituye un recurso comunicativo fundamental para argumentar, fijar una posición y lograr un interés particular. En las transacciones de compraventa en Hñähñu se reconoce que ésta ocurre principalmente entre conocidos, amigos y personas de las comunidades aledañas.

Retomando las palabras de Skrobot (2014) podemos concluir este apartado señalando que las lenguas indígenas, como han mostrado los trabajos descritos, se usan preferentemente en el ámbito familiar y comunitario. Esto no habla de la vigencia e importancia que tienen las lenguas indígenas al interior de los entornos comunitario, sin embargo, fuera de ella o en ciertas circunstancias sociales son marginadas o desplazadas. Es innegable que el uso de la lengua indígena es decisión del hablante, sin embargo, tal decisión está determinada por una serie de condiciones

socioculturales y actitudinales sobre ella.

En el estado de Hidalgo, existen varias estaciones de radio dedicadas a la difusión de lenguas indígenas y la promoción de la cultura de los pueblos originarios, según el Sol de Hidalgo:

1. XECARH / XHCARH - La Voz del Pueblo Hñähñú

- Ubicación: Cardonal, Hidalgo. [OBJ]
- Frecuencia: 89.1 FM y 1480 AM. [OBJ]
- Lenguas de transmisión: Hñähñú (otomí), náhuatl y español. [OBJ]
- Cobertura: Nueve municipios en los estados de Hidalgo, Querétaro, Veracruz y San Luis Potosí, abarcando 86 localidades. [OBJ]
- Objetivo: Difundir y revitalizar las lenguas originarias, así como promover el patrimonio material e inmaterial de las comunidades indígenas del estado de Hidalgo. [OBJ]

2. Radio Ximai

- Ubicación: Comunidad de González Ortega, Santiago de Anaya, Hidalgo. [OBJ]
- Frecuencia: 103.5 FM. [OBJ]
- Lenguas de transmisión: Principalmente en español, con contenidos en lenguas indígenas locales.
- Cobertura: Señal que alcanza municipios como Actopan, San Salvador y áreas cercanas a Pachuca. [OBJ]
- Objetivo: Ofrecer una plataforma para que las comunidades indígenas compartan sus historias y cultura, visibilizando al pueblo indígena. [OBJ]

3. Radio Gi ne gä bu he th'o

- Ubicación: San Ildefonso Chantepec, Tepeji del Río, Hidalgo. [OBJ]
- Frecuencia: 97.3 FM. [OBJ]
- Lenguas de transmisión: Hñähñú y español. [OBJ]
- Objetivo: Fortalecer la lengua y cultura Hñähñú, promoviendo la diversidad cultural, la inclusión y la no discriminación hacia lo indígena. [OBJ]

4. Radio UAEH-Huejutla

- Ubicación: Huejutla, Hidalgo. [OBJ]
- Frecuencia: 99.7 FM.
- Lenguas de transmisión: Náhuatl y español. [OBJ]
- Programas destacados:
- Así se habla en la región: Enfocado en las costumbres, tradiciones, mitos, leyendas y variantes del náhuatl en la región huasteca. [OBJ]
- Totlatsotsonal ("Nuestra música"): Difunde nuevas propuestas musicales en lenguas maternas de toda la República. [OBJ]

Estas estaciones desempeñan un papel crucial en la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas en Hidalgo, ofreciendo espacios donde las comunidades pueden expresar y compartir su herencia cultural.

3.3 Documentar para difundir y normalizar el Hñähñu

En torno a la protección de las lenguas indígenas se reconoce que algunas acciones son indispensables para ese fin, entre ellas introducir el uso de las lenguas indígenas en los servicios de la administración pública que ofrecen sus servicios en los territorios indígenas; la difusión de las lenguas indígenas, así como su documentación; creación

de centros de estudios de lenguas indígenas en las universidades; edición de publicaciones en lenguas indígenas y; la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas. También resulta importante crear actitudes positivas sobre las lenguas e incorporarlas a espacios donde puedan subsistir, como en el caso de los medios de comunicación los cuales podrían impulsar y otorgar una mayor importancia social y cultural a las lenguas indígenas.

Una de las áreas que presentan más desarrollo tiene es precisamente la documentación lingüística, donde se han recolectado muestras del fenómeno lingüístico en Hñähñu en situaciones reales de comunicación, así como datos que susceptibles de aprovechamiento por parte de los hablantes y por la comunidad científica para su análisis y divulgación. Muestra de ello es el ejercicio de documentación lingüística realizado por González (2014) en el que aplica las técnicas de documentación en el desarrollo de un audiolibro para la enseñanza de la lengua Hñähñu. Con ello busca promover el empoderamiento de los hablantes en el desarrollo de su idioma mediante la participación activa y la reivindicación de las formas de construcción de conocimientos contenidas en el material.

El autor concluye con una postura de responsabilidad social y política en la que asume que el fortalecimiento y la revitalización de las lenguas minoritarias no deben tratarse como concesión hacia las comunidades de las que los lingüísticos extraen sus datos, sino más bien -señala el autor- se trata de una responsabilidad académica y profesional en la que su realización redundaría en la consolidación de la diversidad lingüística y cultural y el desarrollo del propio campo de investigación de la lingüística en la que ésta tiene un papel activo y no pasivo frente a la desaparición de las lenguas indígenas. Por lo que el recurso didáctico derivado de la documentación lingüística recupera la voz de los actores comunitarios y la integra al proceso educativo, tratando a la lengua como una práctica social en tanto las funciones que realiza responde a necesidades y actividades sociales y no sólo como una función de conocimiento o saberes documentados.

Otros estudios han analizado la situación sociolingüística del uso del Hñähñu y el español en comunidades bilingües del Valle del Mezquital, como la tesis de maestría

en estudios amerindios y educación bilingüe de José Luis Godínez López (2016). El autor reconoce que la vitalidad del Hñähñu se ve amenazada por varios factores (extra) lingüísticos que provocan irregularidades en el uso de la lengua y, por tanto, en la preservación de la cultura y la lengua misma. Instituciones como la iglesia, la escuela, la casa de salud y establecimientos comerciales como las tiendas imponen y exigen modelos que contrastan con las concepciones locales, incidiendo en el desplazamiento del Hñähñu en favor del español. Así también, reconoce otros factores como la situación económica de las familias y la migración que promueven nuevos modelos de comunicación y reproducen formas de discriminación en las que el dominio del español constituye la alternativa.

Los procesos de cambio lingüístico del Hñähñu también han sido estudiados por Roque (2014), quien analiza los cambios generados en la interacción de las y los hablantes de Hñähñu y de español. La autora identifica los cambios sufridos por el Hñähñu específicamente en los coordinantes del discurso, o sea aquellos elementos o conjunciones que unen palabras, frases u oraciones y que poseen el mismo nivel jerárquico. En ese sentido, el estudio identifica que son las y los jóvenes quienes ocupan un mayor número de conectores en español derivado de los procesos de influencia y los reiterados encuentros con los hablantes de castellano. En suma, Roque demuestra cómo la presión ejercida por el español y su posición hegemónica ha propiciado cambios estructurales en el Hñähñu, pero también como resultados de los límites estructurales del propio sistema lingüístico, el nivel de bilingüismo de la población y la actitud lingüística de los hablantes.

La normalización lingüística o el uso generalizado de una lengua requiere tanto de su uso oral como de su escritura. En el caso del Hñähñu se identifica la existencia de la norma de escritura propia de la lengua, denominado el libro precisamente *Norma de escritura de la lengua Hñähñu (otomí)* cuya publicación, en 2014, estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2014). Según consigna la presentación de la obra es el resultado de “un largo, arduo y gratificante esfuerzo conjunto de diversas instituciones, académicos y hablantes”, de la que se destaca también su importancia en el impulso a las políticas de

fortalecimiento y desarrollo del Hñähñu. Se trata, señala el propio documento, de un esfuerzo que data de 1980 iniciado por profesores de educación indígena y continuado en el 2010 por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

También se identifica la existencia de un *Diccionario del Hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, Hidalgo*, de Luis Hernández Cruz, Moisés Victoria Torquemada y Donaldo Sinclair Crawford y publicado por el Instituto Lingüístico de Verano, A.C. en 2010 (Hernández, Victoria Torquemada, & Sinclair Crawford, 2010). En el apartado de reconocimientos resulta interesante leer que desde el siglo XVI existían vocabularios, gramáticas, sermones y catecismo en otomí. Así también, se refieren diversas obras históricas que preceden al diccionario, como *Luces del otomí*, editado por Buelna (1893), *El Compendio de gramática otomí* de Lawrence Ecker (1952) y la gramática de Cárceres (siglo XVI). Se señala también que el *Diccionario castellano-otomí* fue publicado en 1956 por el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y el Instituto Lingüístico de Verano y *Elementos de gramática otomí* (1955), por el antropólogo Víctor Manuel Arroyo. Se reconoce también el papel de la Academia de La Cultura Hñähñu del Valle del Mezquital, Hidalgo, en la redacción del diccionario, particularmente en cuanto a la ortografía actual y en la identificación de palabras auténticas del Hñähñu para sustituir los préstamos del español.

En general, se puede identificar un amplio repertorio de investigaciones lingüísticas en torno al Hñähñu desde el periodo colonial hasta nuestras fechas, al parecer las dificultades para representar alfabéticamente la lengua ha sido un reto para los especialistas. Los procesos de colonización a través de la religión también han sido determinantes, como el papel que en décadas recientes ha tenido el Instituto Lingüístico de Verano, pero no es sino hasta la década pasada cuando se publica la norma de escritura del Hñähñu en el que parece ser un paso importante en los procesos de normalización, sin embargo, una vertiente crítica en la lingüística pone en duda las condiciones en las cuales se establecen la gramática de las lenguas inmersas en procesos de dominación.

Capítulo 4. **Conflicto y derechos lingüísticos en el ámbito escolar en el Valle del Mezquital**

Este capítulo describe los resultados de la investigación empírica realizada sobre la relación entre el conflicto lingüístico y los procesos de enseñanza aprendizaje en niños y niñas de una escuela primaria indígena perteneciente a la comunidad de Maguey Verde del municipio de Tecozautla. Así también, se ofrecen algunos aspectos descriptivos del ámbito metodológico y sobre los procesos de investigación realizado, los cuales son relevantes para comprender el contexto del emergen los datos y, por tanto, los resultados que así presentan. No obstante, los datos recabados nos permiten dar cuenta de las condiciones reales en que se encuentra el Hñähñu en términos de la materialización de los derechos lingüísticos en un centro escolar específico cuyo objetivo es precisamente ofrecer una educación indígena intercultural basada en la pertinencia cultural y lingüística. Se ha visto en el capítulo anterior, con base en la investigación documental, que el ámbito de la educación parece ser la apuesta para favorecer el fortalecimiento de las lenguas originarias y de ello dan cuenta la multiplicidad de estudios que pueden localizarse al respecto, sin embargo, es claro que aunque existen importantes esfuerzos para promover una educación basada en el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país, el reto para revertir las condiciones de desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias continua siendo mayúsculo.

En ese sentido, los datos revelan la realidad de lo que ocurre en muchos centros escolares en torno al cumplimiento de las normas, criterios pedagógicos empleados, así como con relación a los materiales didácticos, métodos y estrategias empleadas para fortalecer las lenguas indígenas. Se destaca, por tal razón, las voces de niños y niñas al respecto y los puntos de vista del personal docente sobre lo que ocurre con las lenguas en el marco de los procesos educativos. En su carácter descriptivo el estudio también muestra la necesidad de profundizar sobre los ambientes escolares y las estrategias pedagógicas y didácticas en las que la formación docente requiere de su fortalecimiento y mejora, así como diversificar las estrategias de enseñanza aprendizaje a partir de su contextualización y, por tal razón, es necesaria una vinculación social más fuerte con la comunidad, la familia y otros actores locales de

modo que los elementos culturales propios sean recuperados para favorecer contenidos que tengan sentido cultural y socialmente para las niñas y niños de la localidad.

4.1 Algunos aspectos descriptivos de la estrategia metodológica

Como se ha descrito en el apartado metodológico de este ejercicio los datos que forman parte del análisis fueron contruidos a partir de entrevistas cualitativas realizadas a niños y niñas estudiantes de la Escuela Primaria Indígena “General Vicente Guerrero” de Maguey Verde, una comunidad perteneciente al municipio de Tecozautla, ubicado en el denominado Valle del Mezquital. Dichos estudiantes cursaban entre primero y sexto grado de primaria, con edades de entre seis y diez años, así como también fueron entrevistadas las tres profesoras que forman parte de la planta docente del plantel y dada la conformación multigrado que en general tienen las escuelas rurales se ocupan de impartir clases a distintos niveles escolares al mismo tiempo. En el caso de las entrevistas realizadas con las y los niños éstos fueron elegidos de acuerdo a su disposición para participar y previa explicación tanto a sus profesoras como a ellos y ellas sobre el motivo de la visita y el estudio, por lo que en todo momento contamos con su anuencia y resguardamos su identidad empleando un seudónimo para ello.

La vinculación con el plantel se realizó mediante los cauces formales, entablamos conversación personal con la profesora que funge como directora y solicitamos su anuencia para llevar a cabo el estudio en el plantel. Vale la pena señalar el interés que mostró el personal por el estudio, así como las facilidades que nos proporcionaron para desarrollarlo, no obstante, en todo momento nos ajustamos a sus necesidades y disponibilidad en términos de tiempo dada las múltiples actividades en las que se encuentran inmersos cotidianamente. Ante ello realizamos varias visitas y luego de transcribir el material recabado notamos la insuficiencia de la información, sobre todo la proporcionada por las niñas y niños, de modo que intentamos llevar a cabo otras entrevistas, sin embargo, la información continuó siendo reducida.



Escuela Primaria Indígena "Gral. Vicente Guerrero", Maguey Verde, Tecozautla, Hidalgo

En el caso de las conversaciones con las profesoras pudieron lograrse a cabalidad y es también reconocible su disposición para proporcionarnos el tiempo necesario para agotar cada uno de los temas que se consideraron en el guion y otros que emergieron durante la conversación. Del mismo modo, su identidad ha sido resguardada como parte de los compromisos éticos que debe asumir todo proyecto de investigación y sobre el que de manera oportuna se les dio a conocer que el diálogo que tenía un propósito puramente académico y que era de suma importancia para nuestra formación. Vale la pena señalar que cualquier ejercicio de investigación entraña un compromiso social y una responsabilidad enorme por lo que asumimos como de nuestra entera responsabilidad cualquier interpretación equivocada de los dichos expresados por las y los participantes en el estudio. Es necesario también dejar constancia de los imprevistos derivados de mi maternidad que justo ocurrió en los tiempos del trabajo de campo, por lo que la dinámica del estudio y la oportunidad de asistir con puntualidad al plantel también dependieron de esta circunstancia, no obstante, en todo momento cumplimos con los compromisos asumidos con el plantel y sus autoridades.

Así también, es necesario señalar que metodológica y estratégicamente se realizaron

diversas visitas al plantel (10 de julio, 10 de septiembre, 28 de noviembre del 2024 y 19 y 20 de enero del 2025) en principio para hacer la gestión del acceso, luego para conocer las instalaciones y posteriormente para llevar a cabo los diálogos con estudiantes y docentes. En todo momento hubo apertura de parte de las autoridades del plantel, tanto niños y niñas como el personal docente estuvieron también dispuestos a participar y se pudo tener una conversación franca y fluida con las profesoras que laboran en el plantel y a pesar de la parquedad de las y los estudiantes, siempre se mostraron a gusto, sonrientes y amables con la extraña que los visitaba sobre un tema sobre el que ellos y ellas quizá no les gusta mucho hablar. Los datos obtenidos muestran una pequeña porción de realidad que viven las lenguas indígenas en el país en un contexto educativo específico situado en una región culturalmente importante: el Valle del Mezquital.



Acceso a la Escuela Primaria "Gral. Vicente Guerrero", Maguey Verde

Así también, se pudieron comparar los puntos de vistas y opiniones tanto de niñas y niños como de las y los profesores. Un hecho metodológico importante es reconocer que las y los niños estuvieron siempre poco dispuestos a dialogar abiertamente sobre

el tema, es posible que mi condición de “extraña” les haya generado algún tipo de preocupación o bien que revelan una posición subjetiva más profunda sobre el tema que pueden ir desde su desconocimiento y poca significatividad a pesar de los esfuerzos educativos hasta la inexistencia de opiniones al respecto. Casi siempre respondieron con palabras cortas y aun tratando de insistir fue difícil establecer un diálogo fluído, no obstante, también puede ser el resultado de su condición lingüística, en la que aun cuando su lengua principal es el español, pues casi todos y todas las niñas no cuentan con habilidades para hablar el Hñähñu, tampoco han logrado desarrollar plenamente las habilidades lingüísticas en torno al castellano. Reconocemos en ese sentido que como investigadora configuramos un escenario de conflicto lingüístico cuando realizamos una entrevista sin ser plenamente conscientes y sensibles a las condiciones culturales propias de las y los participantes.

4.2 Resultados

4.2.1 Las mujeres de Maguey Verde como referentes principales de la lengua local

Quizá una de las evidencias más contundentes sobre la realidad de la lengua Hñähñu en Maguey Verde es precisamente el hecho de que pocos niños y niñas dominan la lengua en el centro escolar estudiado, por lo que el español constituye la lengua dominante en todos los procesos escolares y en general en las prácticas comunicativas que se presentan en la escuela estudiada. Niños, niñas, profesores, profesoras y directivos se comunican e intercambian mensajes y necesidades, los distintos contenidos y mensajes públicos expuestos y, por tanto, en general las relaciones interpersonales y todo acto comunicativo ocurre en un idioma ajeno históricamente a la comunidad. Aunque en el contexto comunitario en general pueden identificarse todavía actores sociales que dominan el idioma, es evidente que la transmisión y enseñanza de las prácticas comunicativas propias no están siendo heredadas a las nuevas generaciones. Como una evidencia adicional a esta situación

es reconocible también la inexistencia de familiares inmediatos de las y los niños entrevistados que dominen el idioma, lo cual indica, por un lado, la ruptura en los procesos de reproducción lingüísticas y, por otro, el predominio del castellano en el entorno familiar cuya función socializadora en los valores culturales propia de la lengua queda trastocada.

De hecho, en términos educativos la escuela parece intentar suplir esta función familiar cuando a través de las y los profesores se ocupa de transmitir y enseñar las habilidades lingüísticas a las y los infantes de la comunidad. Resulta por demás sintomático reconocer que mientras la escuela entre sus intenciones tiene el reconocimiento de la importancia de la lengua y emplea los procesos educativos para alcanzar dicho propósito, la negación de la enseñanza de la lengua en el entorno familiar parece indicar una evidente intención contraria. Es decir, el hecho de que los procesos de socialización de las y los niños al interior de las familias no esté enfocado desde el idioma propio manifiesta en alguna medida la irrelevancia de la lengua al interior de la comunidad, dando cuenta con ello de la pérdida de su importancia cultural y como medio de transmisión de saberes necesarios para la vida y para la conservación de prácticas sociales, valores y formas de ver el mundo que antaño orientaban el sentido de la existencia.

A la pregunta expresa sobre si alguien del entorno familiar hablaba la lengua, de manera general niñas y niños respondieron que “nadie”, sin embargo, unos pocos reconocieron que su mamá, su abuelita, su tía y sólo en un caso un niño admitió que su padre. La clara referencia a las figuras femeninas como hablantes del Hñähñu llamó nuestra atención, con seguridad no solamente algunas mujeres del entorno familiar dominan la lengua, de hecho, uno de los niños admitió que su padre era quien hablaba el idioma, sin embargo, creemos que la importancia de las mujeres en los procesos de socialización llevó a las y los niños a señalarlas principalmente como hablantes. En ese sentido, la madre, la abuela y la tía aparecieron como los agentes susceptibles de promover la enseñanza del Hñähñu al interior de las familias de Maguey Verde, omitiendo desde luego las figuras masculinas en ese propósito, y destacando la proximidad y el tiempo que niñas y niños a esas edades pasan en el hogar al cuidado

y vigilancia de las mujeres. Algunos estudios han destacado precisamente el papel fundamental que juegan las mujeres en la transmisión y enseñanza de las lenguas y en general en los valores culturales al igual que en su desplazamiento, Terborg al respecto señala que “la mujer tiene un papel importante en el proceso de desplazamiento del lenguaje, ya que su adquisición se da principalmente durante su niñez, y depende en gran medida del habla de la madre (Terborg, 1992, pág. 243)”.

En consecuencia, las mujeres juegan un papel fundamental en el mantenimiento de la cultura al corresponderle en la tradición de los pueblos indígenas el papel fundamental de los procesos de socialización primaria de niños y niñas, por lo que el tejido social y los valores culturales de los pueblos depende del papel protagónico que juegan al interior de las familias y comunidades indígenas. Niños y niñas en el centro escolar estudiado coinciden al reconocerles el papel esencial que tienen como transmisoras de la lengua y al custodiar los saberes culturales y que se constituyen en las primeras educadoras de sus procesos de socialización, cuyos mecanismos de transmisión de la cultura se logra a través de la transferencia de valores, creencias, mitos, símbolos, modelos de comportamientos, actitudes y otras pautas culturales que son esenciales en la formación del individuo. Debido a ello, aparecen como el referente principal y omiten o desconocen a otros actores familiares que también participan de sus procesos de socialización, pero con una importancia secundaria, no obstante, hay que reconocer entonces la importancia estratégica que tienen las mujeres en el desplazamiento lingüístico, pues tanto de ellas como de los padres depende la inculcación de las prácticas lingüísticas propias.

Lo anterior no significa endilgarles únicamente a las mujeres la responsabilidad en la preservación de las lenguas, pues constituye en realidad una responsabilidad compartida entre los integrantes de una comunidad, la sociedad en general y, sobre todo, el mantenimiento y preservación de la lengua es responsabilidad fundamental del estado y sus políticas. En realidad, la pérdida de las lenguas, como se ha dicho, ha sido el resultado de distintos procesos de dominación material y cultural y donde los estados han tenido una responsabilidad fundamental, por lo tanto, le corresponde al gobierno propiciar las acciones necesarias para revertir el peligro de desaparición

por los que atraviesan las más de trecientas variantes todavía existentes en el territorio nacional. No obstante, lo que deseamos destacar es precisamente la importancia de que el sistema educativo en general sea capaz de reconocer que hay actores al interior de las familias y las comunidades que tienen un lugar estratégico para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la lengua y cultura de niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas.

La UNESCO, en tal sentido, ha identificado al menos nueve factores que están relacionadas o cuentan la vitalidad de la lengua, entre ellos: la transmisión intergeneracional de la lengua, el número absoluto de hablantes, la proporción de hablante en el conjunto de la población, cambios en los ámbitos y medios de comunicación, disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, actitudes y políticas de los gobiernos y de las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso, actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua y el tipo y calidad de la documentación sobre el idioma. Como puede notarse en al menos dos de estos indicadores las mujeres tienen una función esencial, por un lado, porque como se ha venido sosteniendo tienen un papel crucial en los procesos de socialización y, por tanto, en la transmisión de la lengua y, por otro, porque también depende de ellas, y de otros miembros de la familia desde luego, la inculcación de valores y actitudes positivas sobre la lengua. No obstante, lo que los datos revelan en este estudio es que existe un contrasentido entre el lugar que tiene en la familia el aprendizaje de la lengua y las intenciones que se manifiesta en la política educativa al respecto y particularmente las prácticas educativas del centro escolar mediante la función de las y los docentes.

Hay que reconocer que el papel de la cultura dominante y las prácticas discriminatorias que han prevalecido históricamente sobre la población de hablantes han propiciado el predominio de la lengua “oficial” y su importancia social y cultural al grado que han inculcado patrones culturales de rechazo de la lengua al interior de las propias comunidades de hablantes, es decir, la hegemonía del español y las prácticas social y culturales concretas han procurado la interiorización de actitudes de rechazo sobre su propia lengua. Al punto que las lenguas indígenas en muchas ocasiones sólo son

empleadas al interior de las familias o en ciertos espacios públicos como las asambleas o en lugares íntimos o propios de los miembros de la comunidad. En su estudio sobre las actitudes hacia las lenguas indígenas Schnuchel (2018) identifica que para sus informantes la lengua materna sólo es importante al interior de sus comunidades, que lo relevante y útil es aprender ambas lenguas, pero que la lengua propia sólo es útil al interior de sus comunidades o para comunicarse en la familia, en cambio el español lo usan en cualquier lugar. Según la autora Mena (1999) en su estudio sobre “Actitudes lingüísticas e ideología educativa” denomina a esto un “saber proposicional” que consiste en reconocer las “bondades adquiridas” por el manejo de la lengua predominante dado que le permite participar en la sociedad hegemónica y una percepción positiva también relacionada con el mantenimiento y reproducción de la cultura propia y de su identidad.

4.2.2 Testimonios de niñas y niños de la Escuela Primaria Maguey Verde

Pese a la parquedad de sus respuestas, de manera general las niñas y niños del centro escolar opinaron que es importante hablar la lengua de sus abuelas y abuelos, no obstante, también expresaron una diversidad de razones para hacerlo. Iván, por ejemplo, hizo referencia a su relevancia en la comunicación al interior de su comunidad y como un elemento importante de comunicación, al mismo tiempo que admite la importancia de usarla para que no se extinga. Seguramente como resultado de los procesos educativos y los discursos respecto a la importancia de la conservación de las distintas lenguas nacionales, Iván es capaz de reconocer el carácter instrumental y la utilidad que tiene su propia lengua al interior de la comunidad. Coincide, asimismo, con lo señalado antes, actualmente la utilidad de la lengua parece estar reducida al espacio comunitario y a los procesos comunicativos al interior de las familias, más allá o fuera de la comunidad y del contexto local la lengua parece no tener importancia para ellos. Jessica por su parte, insiste en su importancia en el aspecto comunicativo, pero reconoce al mismo tiempo que forma parte de su cultura y por eso se requiere conservarla:

Nos ayuda a poder comunicarnos y es parte de una cultura (Jessica, 10 años, quinto de primaria”. Ingrid, en el mismo sentido, reconoce que mantener las

lenguas indígenas permite la “protección de la diversidad cultural” y destaca igualmente su importancia comunicativa, pero valorando el tipo de comunicación esperada a partir de su dominio: “nos ayuda a entendernos entre todos (Ingrid, 10 años, quinto grado de primaria).

Vale la pena detenerse en la valoración que hace Ingrid sobre la importancia de hablar el Hñähñu. La apreciación de la estudiante sugiere varias cuestiones, en primer lugar, constituye un discurso en el que resuenan los procesos de aprendizaje favorecidos en la escuela con relación a la importancia de la lengua; en segundo, representa un discurso positivo que sugiere que la comunicación sólo es posible de manera respetuosa o bajo un proceso de entendimiento mediante la lengua de la comunidad, es decir, sugiere que el dominio del castellano representa obstáculos para el entendimiento al interior de la comunidad; por lo que su afirmación también deja entrever los desencuentros comunicativos existentes entre las personas cuando no dominan el español, pero sí la lengua propia o viceversa; sin embargo, resulta por demás interesante que resalte la importancia del Hñähñu en ese necesario entendimiento. Por tanto, destacamos las resonancias que tiene el discurso de niñas y niños los procesos educativos que alientan a reconocer la utilidad de la lengua y la valoración positiva que genera al respecto en el alumnado, por un lado, porque reconoce que la lengua es fundamental para el mantenimiento de la diversidad cultural y, por otro, al entender que su uso favorece la comunicación y la comprensión en la vida cotidiana de su entorno.

En el caso de Adrián, un niño de nueve años y de cuarto de primaria, valora también de manera positiva el dominio de la lengua. Frente a la pregunta sobre qué opina de hablar la lengua de sus abuelas y abuelos, señala con mucha determinación que “Nos ayuda a pensar y comunicarnos de manera sana y respetuosa” ¿Por qué los niños y niñas destacan el carácter moralmente positivo del dominio de la lengua? Es posible que asuman que en la lengua local no existen conceptos o palabras consideradas con indebidas moralmente, nos referimos a las groserías o “malas palabras”, pero también cabe la posibilidad que la interpretación de niñas y niños esté relacionada con los conflictos que se generan cuando no hay entendimiento mutuo al momento de hacer

uso del castellano, por lo que sugieren que es sólo la lengua local la que puede garantizar la comunicación apropiada y educada. También estas posiciones de las niñas y niños se relacionan con la importancia que tienen los valores morales para ellos y ellas, es decir, la preocupación por la necesidad de generar condiciones de comunicación alejadas del conflicto o la falta de respeto, probablemente como un ideal de la sociedad en la que les ha tocado desarrollarse por lo que valoran las consecuencias objetivas de no favorecer una comunicación respetuosa.

Carlos en su caso lo plantea en estos términos: *“Nos ayuda a integrarnos en la comunidad y a comunicarse mejor”*. Nótese en ese sentido la importancia que también tiene para él en el logro de una comunicación adecuada, pero también como un mecanismo que favorece la unión o la cohesión comunitaria, es decir, Carlos resalta la importancia social que tiene la lengua en los procesos de integración comunitaria, probablemente por los desencuentros que reconocen asociados al uso del castellano y en su defecto para ellas y ellos la lengua propia parece garantizar un mejor entendimiento. Así también Eduardo, en el mismo sentido, admite de manera particular su importancia al interior de la familia: *“Nos ayuda a aprender y comunicarnos con mi familia y es parte de una cultura”*. No obstante, también destaca la importancia del aprendizaje a través de la lengua, al respecto una de las consecuencias de la incomunicación entre abuelos y nietos frente a la preponderancia del dominio del español por parte de las nuevas generaciones, es precisamente por la ruptura en los procesos de transmisión de los saberes locales. Ante ello los niños reconocen que podrían acceder a otros conocimientos si dominaran la lengua o por el hecho de que muchas experiencias y saberes se encuentran codificados en Hñähñu y ante la imposibilidad de comprender sus significados valoran como una imposibilidad acceder a esas representaciones o contenidos. Aunado a ello, es clara la capacidad de Carlos para reconocer que la lengua forma parte de la cultura y lo cual indica también la importancia de hablarla.

Las y los niños también destacan el aspecto estético que representa hablar la lengua, por ejemplo, Temo, un niño de sexto de primaria y con seis años, refiere sobre el uso de la lengua: *“Es bonito escuchar a mi mamá hablarlo, porque nos ayuda a aprenderla*

y respetarla”. Aunque no queda claro si Temo se refiere al respeto que le debe a su madre o la consideración que se le debe tener a la lengua, de cualquier modo, se trata de la insistencia de las y los niños por adjudicar una postura moral relacionada con la lengua, sin embargo, también resalta la valoración estética que tiene sobre su madre cuando ésta se expresa en Hñähñu. Finalmente, a pesar de los discursos positivos que niños y niñas de la escuela primaria tienen sobre Hñähñu y el hecho de que puedan identificar algún miembro de la familia como hablante, ninguno de ellos y ellas domina la lengua y refieren en su totalidad que la están aprendiendo en la escuela. Precisamente una de las razones que el INALI reconoce que incide en el riesgo de desaparición de las lenguas indígenas es precisamente la reducción en el número de hablantes, asociado con la dispersión geográfica, el hecho de que sean únicamente los adultos quienes hablan la lengua y “el abandono de las estrategias de transmisión a las nuevas generaciones (INALI, 2000, pág. 14)”. Este es, sin duda, la situación que prevalece en Maguey Verde, donde de forma generalizada la lengua no está siendo inculcada a las y los niños de la comunidad y la escuela parece ocupar ese papel necesario en la enseñanza, aunque con sus propios retos y dificultades como veremos enseguida.

4.2.3 Profesoras y enseñanza del Hñähñu: “trabajamos con lo que sabemos, con lo que tenemos y con lo que hay”

Las profesoras del centro escolar concuerdan con los niños y niñas sobre la importancia de mantener vivas las lenguas nacionales, particularmente el Hñähñu, asumen claramente que se trata de un elemento importante de la cultura y la diversidad cultural y por ello es necesaria preservarlas. La asocian también con el origen de los pueblos indígenas, con la historia del país y en algunos casos sus discursos lo establecen en primera persona asumiendo ese pasado y como parte de sus identidades, pero también adjudicándose como profesoras la responsabilidad de “rescatar las lenguas”. En ese tenor, argumentan su importancia señalando los significados y las representaciones personales, como su carácter “bonito” al ser parte de la diversidad cultural, y expresan su interés por dominarla al lamentar que no hayan podido aprenderla. Sus discursos también están en ocasiones dirigidos a sus

estudiantes, pues consideran importante sensibilizarlos y que ellos comprendan que “son nuestros antepasados, son los dueños, porque anteriormente no había español, sino que todos hablaban las lenguas (Isabel, profesora de quinto grado)”.

Por lo tanto, para las profesoras está clara la necesidad de continuar promoviendo las lenguas indígenas, sobre todo porque se trata de un derecho que debe ser respetado en las y los niños, así como también en torno al uso de la indumentaria en tanto se trata, señalan las profesoras, de continuar promoviendo los valores y el respeto hacia las culturas. Además de sentirse orgullosas por ser parte de las culturas ancestrales refieren también como argumentos las propias consideraciones sobre la lengua que han aprendido a lo largo de su formación. Es el caso de Isabel quien recuerda lo que le decía uno de sus profesores: “La lengua no se pierde, sino lo que necesitamos es seguirla cultivando, la lengua siempre está ahí, es algo intangible, que no podemos tocar, pero sí lo podemos escuchar”. La profesora se refiere sin duda al hecho de que en muchas comunidades las personas han decidido no emplear la lengua por temor a ser discriminados o porque no encuentran su utilidad cuando prevalece el habla en el castellano, de modo que es necesario entonces usarla para que no se extinga. Las lenguas indígenas entonces, y en especial el Hñähñu necesitan continuar encontrando su funcionalidad social, de otro modo el riesgo de que la población hablante disminuya es real.

De las tres profesoras que laboran en el centro escolar, dos dominan la lengua y una no, aunque una de ellas conoce una variante distinta y la tercera profesora durante su formación como profesora de educación indígena realizó cursos para el aprendizaje de la lengua no domina el idioma del lugar. Tanto las variantes, el desconocimiento y las actitudes sobre las lenguas son elementos importantes en las condiciones culturales, pedagógicas y sociales para la promoción de las lenguas entre las niñas y niños de educación primaria. El personal docente, por tanto, no está exento en sus experiencias personales de las condiciones de desplazamiento lingüístico que prevalece y de la hegemonía del español en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, al interior de las familias y en el marco de los procesos educativos. Al respecto, una de las profesoras reconoce que en su tránsito por distintas escuelas de la región en

ninguna de las comunidades se habla la lengua, al punto que admite que ni siquiera los docentes la hablan y que realmente es un número reducido quienes dominan el Hñähñu. La misma profesora recuerda que cuando ingresó a la normal le hicieron un examen sobre el dominio del Hñähñu y que ella no lo sabía, como resultado de que tanto su abuelita como su padre que sí la hablan no quisieron enseñarle, por lo que enfrentarse a la necesidad de hablar la lengua fue muy difícil para ella y a una realidad que desconocía. Su tesis de grado, de hecho, estuvo relacionada con enseñanza de la lengua Hñähñu en la que analiza cómo los profesores que no dominan la lengua pueden implementar estrategias para su enseñanza.

[...] podemos promover la lengua no solamente con un idioma, porque lo que hacen muchos es traducir. Sin embargo, un maestro nos decía, es que, si tú traduces se pierde el sentido de las palabras. La lengua era contextualizada y hay palabras del español que no las puedes traducir a la lengua Hñähñu, y si la traduces, la cambias por otra palabra que le cambia el sentido. Es complejo, porque mis compañeros no lo hablan, porque no tenemos como tal alguien que nos impulse a hacer una feria con material didáctico en lengua. Realmente trabajamos con lo que sabemos, con lo que tenemos y con lo que hay (Gloria, profesora).

Aunque en su tesis de grado la profesora Gloria propone un conjunto de estrategia para la promoción del Hñähñu aun sin dominarla, es consciente de las dificultades lingüísticas para lograrlo, pero también reconoce la complejidad por la que atraviesa la educación indígena en las escuelas primarias de la región cuando la mayor parte del profesorado no domina la lengua o domina una variante distinta o una lengua propia de otras regiones del país. Al mismo tiempo, en el marco de la compleja realidad de las lenguas indígenas en el país, también admite la falta de acciones institucionales para atender las carencias lingüísticas del profesorado y particularmente sobre la falta de materiales didácticos para la enseñanza. La frase final presentada en el fragmento anterior integra el sentimiento de resignación que parece prevalecer en las y los profesores de educación primaria, donde el interés por la mejora de sus procesos de enseñanza en torno a las lenguas indígenas aparentemente no encuentra respuestas

institucionales acordes a sus expectativas, por lo que trabajan con lo que tienen a su alcance, así estas condiciones no cumplan con los derechos de niñas y niños y diste mucho de ser una educación orientada desde las lenguas y las culturas de los pueblos originarios.

De hecho, la producción y disponibilidad de materiales didácticos son fundamentales para la preservación y recuperación de las lenguas indígenas en tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje son recursos y herramientas útiles para propiciar los conocimientos y las competencias lingüísticas. Se trata también, más allá de la necesidad pedagógica y didáctica, del derecho de los pueblos indígenas a educarse en su propia lengua, lo cual incluye la posibilidad de crear sus propios métodos, documentos y formas de enseñanza, lo cual significa la garantía de contar con sus propios materiales didácticos donde incorporen los conocimientos, saberes y experiencias que son relevantes culturalmente para dichos pueblos. En ese sentido, la expresión “material didáctico”, hace referencia a los medios o recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un ambiente educativo sistemático e integral. Los recursos y materiales didácticos, por tanto, son todos aquellos elementos, útiles o estrategias que el docente emplea como apoyo en sus funciones de enseñanza, los cuales pueden ser muy diversos en función de los objetivos de aprendizaje que se buscan alcanzar.

Respecto a las estrategias de aprendizaje las profesoras hicieron referencia a que desde tercer grado inician con la enseñanza de la lengua, consideran “ilógico” empezar a edades más tempranas por el inconveniente que representan el que niños y niñas no dominen la escritura y la lectura, sin embargo, son conscientes que “cualquier niño” pueden aprenderla desde muy poca edad. Por lo tanto, desde tercer y cuarto grado se promueve el aprendizaje del Hñähñu a partir de lo “básico”, como son los números, los saludos, los colores, el himno nacional y también a través otras poesías en las que se alienta la participación de niños y niñas como declamación de poesía o la narración de algunas prácticas culturales. Reconocen que apenas recientemente están trabajando con otro modelo, aunque admiten las limitaciones que tienen al dominar la lengua en algunos casos, pero no la escritura, así como el reto de que se requiere el dominio de

la variante propia del lugar. Implica también el reconocimiento del escaso dominio del vocabulario por lo que lingüísticamente mutilan palabras con relación a la variante propia del lugar, por lo que consideran que el sistema de profundizar la promoción de la lengua a través del canto, la poesía, obras de teatro y otras estrategias.

Aunque en general las profesoras cuentan con libros, diccionarios y juegos de mesa, como la lotería y aprovechan algunas celebraciones, como el día de la lengua, para realizar actividades que promuevan la importancia de la lengua entre las niñas y niños, es claro que dada las complejidades prácticas a las que se enfrentan el aprendizaje de la lengua en el alumnado ocupa un lugar secundario. Aún más, las profesoras identifican que en el seno de las familias se habla la lengua, que padres y abuelos la dominan, sin embargo, ya no se les enseña a las y los niños, según ellas, porque les da “pena” (vergüenza) hablarla. El desconocimiento de la lengua por parte de niñas y niños, así como el inconveniente de la variante, obstaculiza más su aprendizaje, en tanto las palabras que se emplean son distintas y las y los alumnos “se pierden”, como señala la profesora Gloria. La estrategia de ella consiste en abordar contenidos o palabras relacionadas con los temas que se abordan en clase, así también organizan eventos públicos para sensibilizar sobre la importancia de preservar la lengua y reconoce que están trabajando en la elaboración de otros materiales para propiciar el conocimiento de la cultura de las niñas y niños.

4.3 Análisis

La importancia de los derechos lingüísticos es fácil de entender: además de la obligación de respetar los derechos humanos, el uso del idioma repercute de manera importante en numerosos aspectos que constituyen la esencia de la inclusión y la participación en una sociedad con minorías para preservar los derechos de las personas hablantes. En tal sentido, los pueblos indígenas de México constituyen un conjunto social multicultural que porta identidades, culturas y cosmovisiones desarrolladas históricamente. El Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, estimó una población de 15.7 millones de indígenas y existen 68 pueblos indígenas en consonancia con las 68 lenguas de las que son hablantes. De las poco más de 192 mil localidades del país, en 34 mil 263, 40% y más de sus habitantes

constituyen población indígena.

En la actualidad en México se hablan 68 lenguas indígenas. En el Censo de Población y Vivienda 2020 se identificó que en México había 7 364 645 personas de tres años y más hablantes de alguna lengua indígena, lo que equivale a 6.1% de la población total de ese rango de edad (INEGI, 2020). De esta, 51.4 % (3 783 447) eran mujeres y 48.6 % (3 581 198), hombres. De las 7.4 millones de personas de tres años y más hablantes de alguna lengua indígena, 6.4 millones (87.2 %) también hablaban español y 866 mil (11.8 %) no. Las entidades federativas con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena son Oaxaca (31.2 %), Chiapas (28.2 %), Yucatán (23.7 %) y Guerrero (15.5 %). Estas cuatro entidades acumularon 50.5 % del total de hablantes de lengua indígena en el país (INEGI, 2020).

Mientras tanto en Hidalgo se tienen tres lenguas nacionales, el otomí, náhuatl y tepehua, con siete variantes; el *Hñähñu* en el Valle del Mezquital, *ñuhu* en la Sierra Otomí-Tepehua-Nahua, *ñatho* en San Ildefonso, náhuatl en la región Huasteca, náhuatl y *yuhu* en Acaxochitlán y tepehua que está presente en la región de Huehuetla. Según datos del último censo existen 362,629 personas mayores de 3 años habla alguna lengua indígena, lo cual significa que el 12.3 % de la población de 3 años y más es hablante de alguna lengua indígena. Las lenguas más habladas son el náhuatl con 234 mil 450 personas, el otomí con 120 mil 492 personas, el tepehua con mil 656 personas y el totonaco con 991. Por lo que Hidalgo se encuentra entre las siete entidades del país con el mayor número de hablantes de lengua indígena.

Tabla 1

Población hablante de lengua indígena en el estado de Hidalgo

Lengua Indígena	Número de hablantes 2020
Náhuatl	234,450
Otomí	120,492
Tepehua	1,656
Totonaco	991

Fuente: INEGI (2020), Censo de Población y Vivienda.

Sin embargo, la población indígena en el estado de Hidalgo disminuyó de acuerdo con los dos últimos censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). Mientras en el 2010 había 369 mil 549 hablantes de una lengua indígena en el estado, lo que representaba el 14.8 por ciento de la población, en 2020 se contabilizaron 362 mil 629 personas hablantes, lo que representa un 12.3 por ciento de la población estatal. En Hidalgo, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, habitan tres millones 82 mil 841 personas y 12 de cada 100 de tres años y más son hablantes de una lengua indígena, lo que representa un 12.3 por ciento de la población (INEGI, 2020).

Una de las más graves problemáticas que interfieren en el ejercicio de los derechos lingüísticos es la discriminación a nivel social y cultural, fomentando con ello su exclusión de los espacios públicos. La renuncia por parte de las personas hacer uso de sus lenguas maternas y el vislumbrar el aprendizaje del español como única opción, lleva consigo la disminución en su uso y el riesgo de desaparición. Es importante destacar que uno de los entornos de mayor discriminación es el ámbito educativo, donde niños y niñas deben hacer a un lado su lengua madre lo que los lleva, además, a perder sus tradiciones y saberes ancestrales (INEGI, 2020). Es evidente entonces que las presiones que orillan el desuso de la lengua materna Hñähñu son de orden social, siendo mayormente visibles en la actitud y valoración hacia los hablantes de las lenguas indígenas (INALI, 2022).

Bajo este contexto, fue importante identificar la situación de los derechos lingüísticos en el Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo a partir de la revisión documental exhaustiva en torno a los estudios de tipo social, cultural o lingüístico sobre el Hñähñu. Este interés estuvo permeado por la necesidad y el desafío que enfrentan las y los profesionistas del trabajo social para incidir con sus intervenciones en los contextos caracterizados por la diversidad cultural y donde se requiere una real materialización de los derechos lingüísticos, es decir, se necesita pasar del discurso del reconocimiento a la práctica de un reconocimiento y valoración auténticos de la diversidad.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de las fuentes documentales consultadas y el estudio empírico realizado, puede sostenerse la idea de que la situación de los derechos lingüísticos en el Valle del Mezquital, Hidalgo, presentan una situación contradictoria al identificarse ámbitos de fomento, reconocimiento, respeto y promoción del Hñähñu que revelan cierto grado de éxito. Como en el caso de ciertas acciones educativas, la promulgación de distintas leyes estatales que garantizan los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, las acciones de normalización lingüística, etc.; sin embargo, también pueden identificarse condiciones sociohistóricas que operan en contra de la vitalidad y el desarrollo de la lengua, como las relacionadas con la pobreza que potencian el desplazamiento de las poblaciones indígenas a las zonas urbanas o al extranjero, lo que resta vitalidad y fortaleza a las lenguas, por lo que las y los profesionistas de trabajo social tienen un campo de intervención amplio para construir verdaderas sociedades interculturales en las que todas las lenguas sean reconocidas, valoradas y fomentadas por igual.

Las razones por las que las lenguas indígenas están desapareciendo no obedecen estrictamente a procesos lingüísticos como la transmisión entre generaciones, el descuido en el registro de las tradiciones orales o el contexto sociolingüístico. Las causas que más suman son aquellas que tienen que ver con sus niveles de pobreza, de exclusión social; también por conflictos políticos, falta de reconocimiento legal y eficiente de los derechos indígenas, así como la inexistencia de instituciones que constitucionalmente se le reconozca la suficiente autoridad y legitimidad para proponer cambios, sanciones administrativas y penales ante la violación a los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios.

La situación de la mayoría de las comunidades y pueblos indígenas en América Latina es de vulnerabilidad caracterizada por una marcada discriminación racial, social e incluso económica aun y cuando algunos estados han reconocido a nivel constitucional la pluralidad y diversidad de culturas al interior de sus fronteras. De ahí que las condiciones que guardan indígenas no han visto mejoras sustanciales de tal forma que tales cambios no fueron suficientes para garantizar que se efectivicen los derechos de

las comunidades indígenas.

La pérdida de una lengua no es, por lo tanto, un problema aislado, sino que entra también a definir una serie de problemas socioculturales e históricos para las personas que definitivamente adoptan otra lengua cercana o la lengua oficial. Cuando las lenguas indígenas están amenazadas, los pueblos indígenas también lo están, por lo que es una consecuencia directa del colonialismo que dieron lugar a la aniquilación de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas. Como resultado de las políticas de asimilación, del despojo de tierras y de las leyes y medidas discriminatorias, las lenguas indígenas de todas las regiones se encuentran en peligro de extinción.

La discusión sobre los derechos lingüísticos, en la actualidad, ha ganado mucha vigencia ya que las lenguas no sólo se describen, sino que tienen que ver con un proceso de revitalización y de organización política. Está claro que existe una gran conexión entre la cuestión lingüística y los derechos humanos ya que muchas de las discriminaciones pasan exactamente a través de discriminaciones lingüísticas o por la incapacidad de expresar conceptos por la falta de fortalecimiento o apoyo a las lenguas nativas.

Los derechos lingüísticos suponen un cuerpo legal que reconoce la existencia del derecho que le asiste a una comunidad lingüística y a sus miembros de tener su propia lengua y poder usarla en espacios privados y públicos y por lo tanto le garantiza el goce pleno de ese derecho respetando y protegiendo a la comunidad y a sus hablantes. Así también, los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales en tanto derechos individuales y colectivos y se refieren a aquellas prerrogativas que parecen atributos naturales.

Por otro lado, hablar de derechos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas, en tanto que comunidades lingüísticas minorizadas y desplazadas por la comunidad dominante, obliga a tratar el tema del bilingüismo, las lenguas indígenas y su restricción a determinados ámbitos. Al faltar una educación bilingüe de calidad y pertinente, se instala en la población indígena un bilingüismo sustractivo que implica no dominar plenamente ni la lengua materna ni el español en el cual se observa una

fuerte interferencia de la primera lengua. Debido a que la mayoría de los indígenas ya son bilingües, en diferentes grados la modalidad de educación bilingüe que tenga por objetivo alcanzar un bilingüismo aditivo.

La educación bilingüe se prefigura como respuesta a los derechos lingüísticos en educación de las poblaciones indígenas, pues presupone el derecho a la preservación de sus lenguas y a la apropiación de la lengua mayoritaria nacional. Esa modalidad parte del derecho a recibir enseñanza de y en la lengua materna, es decir, enseñanza de la lectoescritura y el desarrollo de los conocimientos escolares en lengua materna original y el español como segunda lengua. La lengua es un eje que contribuye a construir y fortalecer las autonomías y las identidades de los pueblos indígenas, así como el capital intelectual para el desarrollo cultural y científico. La pérdida de una lengua tendría un impacto negativo en las culturas indígenas afectadas.

A partir del análisis realizado en el fortalecimiento de los procesos de revitalización lingüísticas, se proponen las siguientes acciones de intervención de los profesionistas de esta área:

1. Las y los trabajadores sociales deben fortalecer su formación profesional en cuanto a un mayor dominio de las competencias interculturales, lo cual incluye el dominio de las lenguas originarias, sensibilidad para atender a las poblaciones diversas culturalmente, manejo de la comunicación intercultural, conocimiento de los derechos de los pueblos originarios, etc.;
2. Las y los trabajadores sociales al incorporarse a cualquier institución pública deben ser sensibles a la diversidad cultural y favorecer el cumplimiento de los derechos lingüísticos, especialmente en el ámbito de la salud, la educación y la impartición de justicia;
3. Cualquier acción de intervención social realizada desde trabajo social debe tomar en cuenta la conformación pluricultural del país, por lo que la atención de las poblaciones, sobre todo dentro de los territorios indígenas, tiene que ser favorable para revertir las condiciones de desigualdad y exclusión que han sufrido

históricamente los pueblos originarios;

4. Las y los trabajadores sociales deben asumir con mayor énfasis la importancia que tiene en el ámbito profesional especializarse en la atención de las poblaciones indígenas, el compromiso social, la asunción de los derechos humanos y la inclinación natural por revertir las condiciones de explotación y vulnerabilidad de los grupos sociales, los conmina a especializarse en esta área, de modo que su trabajo no sólo los atienda con sensibilidad y pertinencia cultural, sino que sus acciones de intervención también procuren el fortalecimiento de sus prácticas culturales y especialmente sus idiomas;
5. Como se ha visto hay una necesidad insoslayable por materializar los derechos lingüísticos, por trascender el discurso público y hacer efectivo realmente estas garantías que son fundamentales para la conservación de las lenguas y las culturas indígenas, por lo que las y los trabajadores sociales pueden desempeñarse como promotores de estos derechos;
6. Las y los trabajadores sociales debemos fortalecer las competencias relacionadas

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes de la Escuelas Primaria Indígena “Gral. Vicente Guerrero” de Maguey Verde, Tecoautla, en el Valle del Mezquital

Datos generales

Fecha de realización:

Lugar:

Edad:

Grupo:

Sexo:

Preguntas

1. ¿Hablas el Hñähñu? ¿Alguien de tu familia habla la lengua? ¿Tus papás? ¿Tus abuelos?
2. ¿Qué opinas sobre hablar la lengua de tus padres o tus abuelos? ¿Crees que es importante? ¿Por qué?
3. ¿Alguien de tu salón de clases habla la lengua? ¿Tus maestros? ¿Tus compañeros? ¿Cómo crees que se sienten aquellos que dominan la lengua? ¿Podrías platicarme si es importante para ellos y ellas hablar su lengua?
4. ¿En la escuela te enseñan hablar el Hñähñu? ¿Te han hablado de su importancia? ¿Qué opinan los profesores sobre la lengua?
5. ¿Los libros que usas abordan el tema de las lenguas indígenas? Podrías platicarme qué piensas de que la lengua no sea o sea incluida en tus libros de texto ¿Crees que es importante incorporar el tema de las lenguas indígenas o ampliar los contenidos? ¿Por qué?

6. ¿Qué tipo de actividades realizan en la escuela relacionadas con las lenguas o culturas indígenas? ¿Se abordan temas relacionados con las tradiciones, costumbres o actividades relacionadas con la comunidad?
7. ¿Qué piensas de que el profesor hable o no hable la lengua de la comunidad? ¿Es importante para ustedes? ¿Para sus aprendizajes? ¿Cuál es la actitud del profesor respecto a las lenguas, es decir, qué piensa, qué dice o como actúa en relación a las lenguas indígenas?
8. ¿En la escuela se tienen materiales didácticos, como libros, diccionarios, juegos, etc. en Hñähñu? ¿Los utilizan? ¿Cómo los usan? ¿Te gustaría tener en tu escuela esos materiales? ¿Por qué?
9. ¿Qué piensan tus compañeros y compañeras sobre hablar o no la lengua de los abuelos? ¿Es importante para ellos y ellas hablar la lengua? ¿Para sus aprendizajes? ¿Cuál es la actitud de tus compañeros y compañeras respecto a las lenguas, es decir, qué piensan, qué dicen o cómo actúan en relación a las lenguas indígenas?
10. ¿Has notado si tus compañeros o compañeras tienen dificultades escolares por hablar el Hñähñu? ¿Podrías platicarme de las situaciones que presentan? ¿Qué opinas al respecto de esas situaciones?
11. ¿Los que hablan la lengua o provienen de familias que hablan el Hñähñu han tenido alguna dificultad para entender las indicaciones del profesor o profesora? ¿Cómo han resuelto el problema? ¿Qué ha hecho el profesor? ¿Qué han hecho los estudiantes al respecto? ¿Podrías platicarme de tu propia experiencia?
12. ¿Aquellos que hablan la lengua han presentado alguna dificultad para realizar alguna actividad escolar? ¿Cómo han resuelto la dificultad? ¿Qué ha hecho el profesor? ¿Qué han hecho tus compañeros? ¿Podrías platicarme de tu propia experiencia?
13. ¿Has notado si tus compañeros o compañeras que hablan la lengua les afecta de algún modo en sus aprendizajes, es decir, van bien en la escuela, logran aprender o tienen problemas con sus calificaciones, con la asistencia a la escuela o han dejado la escuela?

14. En la relación que tienen tus compañeros y compañeras entre ellos y ellas ¿Has notado si se genera algún tipo de situación especial por hablar la lengua? Por ejemplo, que no se entiendan entre ellos, conflictos por hablar la lengua, acoso, burla o reconocimiento por hablar su lengua materna.

15. ¿En la escuela te han hablado de los derechos lingüísticos? ¿Podrías platicarme un poco del tema? ¿Te gustaría saber un poco más del tema?

16. ¿Te gustaría agregar o decir algo respecto al Hñähñu? O ¿Deseas preguntarme algo sobre el tema?

**Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada dirigida a profesores de la
Escuela Primaria Indígena “Gral. Vicente Guerrero” de Maguey Verde,
Tecoautla, en el Valle del Mezquital**

Datos generales

Fecha de realización:

Lugar:

Edad:

Grupo:

Sexo:

Status escolar:

1. ¿Qué opina sobre la diversidad lingüística del país? ¿Considera que debe mantenerse esa diversidad lingüística? ¿Ha escuchado sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas? ¿Qué opina al respecto?
2. Esta es una escuela indígena ¿Qué tipo de educación se brinda a las niñas y niños? ¿Cuál es el lugar de las lenguas indígenas en escuelas como esta? ¿Cree que es importante la educación en la lengua materna de los niños y niñas?
3. ¿Qué estrategias implementa la escuela respecto a la lengua materna de niños y niñas? ¿Considera que estas estrategias son pertinentes para la conservación de las lenguas indígenas? ¿Cuáles son las más importantes dificultades u obstáculos que usted identifica en torno a estas estrategias para favorecer la conservación de las lenguas?
4. En los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, ¿en el salón de clases qué estrategias implementa usted para favorecer la conservación de las lenguas? ¿Cómo valora los resultados que obtiene? ¿Podría platicarme cuáles son los resultados positivos y cuáles son los principales obstáculos?

5. ¿Cuál es la actitud de los niños y niñas respecto a su lengua materna? ¿Cuál es la situación que presenta las niñas y niños respecto a su ingreso y cuando egresan de la educación primaria?
6. ¿Sabe cuál es la actitud que muestra los padres y madres respecto a la enseñanza de la lengua materna a sus hijos e hijas? ¿La escuela aborda el tema de la educación lingüística con los papás y las mamás? ¿Participan los papás y las mamás en la enseñanza de la lengua materna a sus hijos e hijas? ¿Y la familia en general, los abuelos y abuelas, cuál es el papel que juegan?
7. ¿Sabe si la comunidad interviene de algún modo en la conservación del Hñähñu a través de las niñas y niños? ¿La comunidad realiza algunas acciones sobre la conservación del Hñähñu? ¿Cuál es su opinión al respecto?
8. ¿Ha notado si los niños y niñas tienen alguna dificultad de aprendizaje relacionado con el uso o desuso del Hñähñu en el salón de clases? ¿Realiza alguna medida o forma de atención sobre esa situación?
9. ¿Ha notado si entre estudiantes se genera algún tipo de situación, como conflictos, burlas o actitudes negativas en relación con el uso del Hñähñu? ¿Qué opina respecto a esas situaciones o la ausencia de conflictos, burlas o actitudes negativas en relación con el uso del Hñähñu?
10. En su opinión ¿Cuál debería ser el papel del español en los procesos de enseñanza aprendizaje de niñas y niños en educación primaria? ¿Y en los niveles educativos superiores, secundaria, preparatoria y universidad? ¿En relación al Hñähñu y el español cuál considera que es la lengua más importante? ¿Podría explicarme con más detalle por qué es más importante el Hñähñu o el español?
11. ¿Qué acciones educativas implementa en el salón de clases cuando las niñas y niños no comprenden las indicaciones en español o Hñähñu? ¿Podría explicarme a qué se deben esas dificultades? ¿Cómo cree usted que podrían evitarse?
12. ¿Usted cuenta con el material didáctico necesario para enseñar en Hñähñu y en español? ¿Considera que le hace falta algo para favorecer la enseñanza en Hñähñu o en español? ¿Respecto a su formación o capacitación?

13. ¿Algo más que usted desee agregar? ¿Qué le han parecido las preguntas?

Referencias

- Aguilar, I. M. (2004). Trabajo social intercultural: una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia* (4), 153-160.
- Aguilar, I. M., & Buraschi, D. (2015). La práctica profesional del trabajo social en contextos de diversidad cultural: análisis crítico reflexivo de los modelos implícitos y propuestas alternativas. *Actas de V Congreso de la Red Española de Política Social* (págs. 114-133). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Blanco, E. (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(16), 1-15.
- Barriga, V. R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Bautista, R. E. (2018). La educación indígena en México: retos para la construcción de una educación de calidad para todos. En H. J. Trujillo, & M. L. Dino, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 247-264). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos de Chihuahua A. C.
- Bautista, R. E. (2018). La situación de las lenguas indígenas en las aulas. Retos y oportunidades en las escuelas rurales del México. *América Crítica*, 2(1), 55-76.
- Briseño, J. L. (2022). Descripción y análisis de narraciones de niños de la comunidad de el Maye, Ixmiquilpan, Hidalgo. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Blanco, E. (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(16), 1-15.
- CNDH. (8 de Abril de 2018). Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Obtenido de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/19-dh-linguisticos.pdf>

Contreras Román, R. H. (2021). Comunidades en espera: la promesa de futuro en el tiempo incierto de la migración mezquitalense contemporánea. *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol*, Abril-Junio(43), 27-49.

Cruz, C. T. (2010). Acciones y estrategias para la revitalización del Hñähñu del Valle del Mezquital Hidalgo. Universidad Pedagógica Nacional.

Czarny, G. (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En C. S. Velasco, & Z. A. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 187-222). Universidad Pedagógica Nacional.

Dávalos, D. F. (Abril-Mayo de 2019). Carta del rector. Preservar y fortalecer las lenguas indígenas. *Ibero. Revista de la Universidad Iberoamericana* (61), 3.

De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Revista Electrónica Sinéctica* (20), 46-53.

Diario Oficial de la Federación. (1992). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Diario Oficial de la Federación. (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2003). Ley General de Educación. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2006). Ley General de Salud. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2010). Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2016). Código Federal de Procedimientos Penales. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2021). Ley de la fiscalía general de la República. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2023). Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (2023). Ley General de Educación. H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Diario Oficial de la Federación. (18 de Octubre de 2023). Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Escobar, P. A. (2023). El peregrinar de los ch'oles tabasqueños. *Mirada antropológica* (24), 114-130.

Escorza Sánchez, Y., Flores López, M., Gálvez González, F., & Martínez Martín, G. (2020). Etno-videojuego cultural de la región del Valle del Mezquital. *Revista de Tecnologías de la Información*, 7(23), 8-14.

Escorza, S. Y., Martín, G. M., & Catalán, Y. S. (2018). Aplicación móvil para reforzar el aprendizaje de la lengua Hñähñu. *Revista de Tecnología y Educación*, 2(6), 23-31.

Fernández, G. A., & López, I. M. (2020). Lenguas en contacto con el español y desafíos sociales. Presentación. *HispanismeS Revue de la Société des Hispanistes Français*(16), 1-16.

FITS. (2014). Definición Global del Trabajo Social. Aprobada en la Asamblea General de la FITS. Federación Internacional de Trabajo Social.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Gallardo, C. A. (1976). *Metodología básica del Trabajo Social*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

García, I. V. (2014). *Claroscuros en la revitalización lingüística del Hñähñu del Valle del Mezquital*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones* (2), 125-159.

Godínez, L. J. (2016). El uso de la lengua Hñähñu en las prácticas sociales de una comunidad bilingüe en el Valle del Mezquital. Universidad Autónoma de Querétaro.

Gómez, H. E. (2014). Diversidades, saberes y Trabajo Social en perspectiva decolonial e intercultural. En E. G. Hernández, M. P. S., E. B. C., F. G. P., J. R. O., J. M. F., . . . y. otros, *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social* (págs. 115-189). Medellín: Pulso y Letras Editores.

Gómez, H. E. (2017). Implicaciones para un trabajo social intercultural crítico y decolonial latinoamericano y caribeño. En M. E. Hermida, P. Meschini, & Comps., *Trabajo social y decolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social* (págs. 121-154). Rosario, Santa Fe: Libro Universitario Argentino.

González, P. N. (Abril-Junio de 2014). La documentación lingüística aplicada al fortalecimiento de la lengua hñahñu del valle del Mezquital. *Rutas de campo*, 21-35.

Gutiérrez, C. M. (2018). Participación y habla infantil. La continuidad cultural a través del uso del español en una comunidad Hñähñu y su escuela. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Hamel, R. (2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de Lingüística Aplicada* (50), 61-115.

Hamel, R. E. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5(10), 79-88.

Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23. Obtenido de <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1995d%20Derechos%20linguisticos%20como%20derechos%20humanos%20-%20Debates%20y%20perspectivas.pdf>

Hernández M., A. (2023). El uso negado de la lengua Hñähñu en la escuela. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 175-194.

Hernández, C. L., Victoria Torquemada, M., & Sinclair Crawford, D. (2010). Diccionario del Hñähñu del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo. Instituto Lingüístico de Verano, A.C.

Hernández, E. Á. (2021). Interculturalidad y derecho. Hacia un derecho intercultural en México. *Revista de La Facultad de Derecho de México*, 7(280-1), 411–432. doi: <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2021.280-1.75746>

Hernández, N. (2019). Las lenguas indígenas: esencia de nuestra identidad mexicana. *Ibero. Revista de la Universidad Iberoamericana* (61), 8-13.

Hernández, P. Y., Guzmán Villa, M. G., & Simón Ñonthé, E. (2020). Un libro electrónico en lengua Hñähñu para promover el rescate y la ingesta de alimentos saludables. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 77-84.

Hidalgo, P. O. (2024). Ley de Educación del Estado de Hidalgo. Poder Ejecutivo del Estado de Hidalgo.

Horbath, J. E. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral*, 20(58), 135-169.

INALI. (2000). México. Lenguas indígenas en riesgo de desaparición. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

INALI. (2009). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. México D. F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

INALI. (2014). Norma de escritura de la lengua Hñähñu (Otomí). Secretaría de Educación Pública / Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

INALI. (2020). Derechos Lingüísticos. Obtenido de https://site.inali.gob.mx/congreso_internacional_lenguas_en_riesgo/derechos_linguisticos.html

INALI. (2022). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Obtenido de <https://www.inali.gob.mx/>

INEGI. (15 de Agosto de 2020). Obtenido de Censo de Población y Vivienda 2020: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

INEGI. (25 de Septiembre de 2020). Obtenido de Cuéntame. Información por entidad: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=13>

INEGI. (2020a). Censo de Población y Vivienda 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI. (2020b). Presentación de resultados. Hidalgo. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI. (2021). Panorama Sociodemográfico de México 2020. Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía.

INPI. (21 de Enero de 2019). Avances y resultados de las acciones del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Informe Anual 2019. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Obtenido de Avances y resultados de las acciones del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/602640/inpi-informe-2019.pdf>

López, Q. A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena. El caso del Valle del Mezquital, Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1257-1280.

Martínez, C. R. (2011). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En B. C. Oehmichen, & Q. H. Salas, *Migración, diversidad y fronteras culturales* (págs. 175-195). Universidad Nacional Autónoma de México.

Moreno, A. B., Garret Ríos, M., & Fierro, A. U. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. México D. F.: CDI.

Natera, R. G. (2019). El drama social que viven las mujeres Hñähñu (otomíes) frente al consumo nocivo de alcohol de sus parejas: un análisis de las emociones, a través de una intervención. *Escuela Nacional de Antropología e Historia*.

Neumann, D. B., & Quevedo, M. E. (2004). Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 2(2), 89-100.

Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L., & Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.

OIT. (1989). Convenio número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Organización Internacional del Trabajo.

ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Organización de las Naciones Unidas.

ONU. (1992). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas. Organización de las Naciones Unidas.

ONU. (1995). Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales. Organización de las Naciones Unidas.

ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Organización de las Naciones Unidas.

Ortega, P. V., & Arancibia, D. G. (11 de Octubre de 2023). El desafío profesional al trabajador social en un contexto intercultural. Obtenido de Universidad de Costa Rica: <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slts/slts-016-011.pdf>

Peón Rodríguez, M., Gallo Pliego, H., & Moreno Medrano, L. (2019). Proyecto Educativo Autónomo Otomí en la Ciudad de México: alcances y retos de la atención educativa a poblaciones indígenas migrantes en zonas urbanas. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2012). Decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Gobierno del Estado de Hidalgo.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2013). Ley de Derechos Lingüísticos del Estado de Hidalgo. Congreso del Estado de Hidalgo.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2019). Ley de Derechos y Cultura Indígena para el Estado de Hidalgo. Congreso del Estado de Hidalgo.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2021). Constitución Política del Estado de Hidalgo. Instituto de Estudios Legislativos.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2021). Estatuto Orgánico de la Comisión Estatal para el Desarrollo Sostenibles de los Pueblos Indígenas. Junta de Gobierno de la Comisión Estatal para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos Indígenas.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2022). Ley de Cultura y Derechos Culturales del Estado de Hidalgo. Congreso del Estado de Hidalgo.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2023). Decreto del Reglamento Interior de la Secretaría de Cultura. Poder Ejecutivo del Estado de Hidalgo.

Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales, Pachuca, Hidalgo. Trayectorias, 11(28), 38-57.

Roque, C. A. (2014). Procesos de cambio lingüístico en el Hñähñu del Valle del Mezquital inducidos por contacto: una mirada a las partículas funcionales. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Salmerón, C. F., & Porras, D. R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En M. Ordorica, & J.-F. Prud'homme, Los grandes problemas de México. Educación (Vol. 7, págs. 509-546). México D. F., México: El Colegio de México.

Sampieri, R. H., Fernández, C. L., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Sánchez, T. M., & Hernández, Á. J. (2021). Condiciones para el rescate, fomento y preservación de una lengua nativa en educación básica. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 1(1), 103-122.

Sanhueza, D. L., Rain Rain, A., & Huenchucoy Millao, L. (2014). La formación de trabajadores sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica. *Revista Perspectiva* (25), 37-53.

Schmelkes, D. V. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, 203-222. Obtenido de Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la UIA (inDE).: <http://www.pensamientoiberoamerica>

Schnuchel, S. (2018). Actitudes de indígenas migrantes hacia sus lenguas autóctonas y el español en León, Guanajuato: "No quiero perder mi cultura, sobre todo, mi idioma de hablar, *Entre textos* (27), 250-271.

Secretaría de Relaciones Exteriores. (2009). Los derechos lingüísticos en México y el mundo. *Boletín Informativo. Derechos Humanos: Agenda Internacional de México*. Obtenido de secretaria de Relaciones Exteriores.

SEP. (2024). Principales cifras del sistema educativo nacional. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Sigüenza, S., & Fabián, G. (2013). Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. En B. M. Bertely, G. Dietz, & T. M. Díaz, *Multiculturalismo y educación 2002 - 2011* (págs. 81-115). México D. F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Skrobot, K. (2014). Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. *Universitat de Barcelona*.

Soustelle, J. (31 de Marzo de 2024). Literatura otomí. Obtenido de Enciclopedia de la literatura en México: <http://www.elem.mx/estgrp/datos/246>

Terborg, S. R. (1992). El papel de la mujer en el cambio lingüístico. Una propuesta para la clasificación de situaciones de conflicto. *Estudios de Lingüística Aplicada* (15/16), 242-253.

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura.

UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vargas, G. I. (2014). Claroscuros en la revitalización lingüística del Hñähñu del Valle del Mezquital. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vargas, G. I. (2017). Experiencias de un proyecto de revitalización lingüística del Hñähñú (otomí) del Valle del Mezquital, Hidalgo: de actores, discursos y prácticas. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 4(133), 1064-1090.

Yásnaya, E. A. (18 de Marzo de 2024). Obtenido de La pérdida y la revitalización de las lenguas indígenas: <https://www.humanidadescomunidad.unam.mx/la-perdida-y-la-revitalizacion-de-las-lenguas-indigenas/>

Zimmermann, K. (1997). La descripción del otomí/hñahñu en la época colonial: lucha y éxito. En K. Zimmermann, & Editor, *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial* (págs. 113-132). Vervuert-Iberoamericana.